

# ESCOLA DE APRENDIZES E ARTÍFICES DO PARANÁ (1909-1930)

*Gilson Leandro Queluz<sup>1</sup>*

## 1 CONTEXTO DE SURGIMENTO DAS ESCOLAS DE APRENDIZES ARTÍFICES - SOCIEDADE DO TRABALHO, MENORIDADE E ENSINO TÉCNICO-PROFISSIONAL<sup>2</sup>

O contexto de surgimento das Escolas de Aprendizes Artífices foi um momento de transição caracterizado pela rearticulação da produção e das relações de dominação. As primeiras décadas do século XX foram marcadas no Brasil pelo esforço de constituição, pelas classes dominantes, de um mercado livre de trabalho, “projeto de modernização das relações sociais indispensável para garantir e ampliar o movimento produtivo do capital”<sup>3</sup>.

Com o fim da escravidão e a instituição do mercado de mão-de-obra livre, tornou-se necessária a valorização do trabalho produtivo. Em uma sociedade imbuída da concepção negativa do trabalho, onde especialmente o trabalho manual era visto como degradante, dotá-lo de positividade não era uma tarefa simples.

A República passaria a considerar, dentro dos parâmetros do pensamento liberal, o trabalho “como condição intrínseca ao homem que só se desenvolvendo, possibilita a criação dos bens morais, pois recupera e eleva o sentido ético dos indivíduos e dos bens materiais”<sup>4</sup>. O acúmulo de bens morais e materiais formaria a riqueza da nação. O governo republicano, portanto, deveria ser mentor do progresso entendido como “expressão do desenvolvimento do trabalho”, como crescimento econômico e moral<sup>5</sup>. O Estado seria o responsável pela condução do país à civilização.

O governo republicano identificava-se com a suposta e irreversível evolução histórica, que lhe proporcionava os instrumentos científicos e lhe trariam a compreensão e a gestão do real. Era o portador do novo, da nova organização política republicana, da nova concepção de trabalho, do novo conceito de cidadania. Daí sua identificação com as inovações técnicas, algumas surgidas ainda durante o Império, como as estradas de ferro, a mecanização da agricultura, o telefone, a luz elétrica, etc., artefatos e imagens do progresso que se anunciava.

---

<sup>1</sup> Professor do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e do Departamento de Estudos Sociais da UTFPR. Mestre em História, UFPR. Doutor em Comunicação e Semiótica, PUC-SP.

Para que a noção de contrato, fundamental para as novas relações de trabalho, fosse assimilada, era necessário que o Estado fosse aceito no seu “papel de regulador da sociedade”<sup>6</sup>. O Estado era responsável pelo desenvolvimento da ordem, garantindo a participação harmônica dos cidadãos ao compartilharem as riquezas da nação e a sua estrutura política. Era importante que os conflitos de classe fossem dissolvidos no ideal comum de progresso da nação. Neste sentido, a cidadania era entendida especialmente como homens livres que podem vender ou comprar no mercado a força de trabalho, ou seja, como a participação no mundo do trabalho<sup>7</sup>.

A construção desta sociedade do trabalho dava-se em uma sociedade que se industrializava e se urbanizava rapidamente. O Brasil da Primeira República assistiu à intensificação do processo de industrialização e ao significativo crescimento do operariado.

A abolição da escravidão, o crescimento econômico brasileiro, a industrialização e a imigração proporcionaram um crescimento acentuado das principais cidades brasileiras. O Rio de Janeiro veria sua população crescer de 691565 habitantes em 1890, para 1157873 em 1920. São Paulo teria um crescimento ainda mais acentuado, pois sua população que era de 64934 em 1890, alcançaria 579.033 em 1920. O fenômeno do crescimento urbano desordenado levou a problemas sérios nas principais capitais brasileiras, como a dificuldade de abastecimento de produtos alimentícios, a falta de moradias, falta de condições sanitárias, desemprego, o crescimento de epidemias e a intensificação da miséria. A necessidade de gerir este acúmulo de homens, tornando-os corpos úteis e capazes de proporcionar um acúmulo de capital, levou à necessidade de criação de mecanismos de controle sobre a população cidadina<sup>8</sup>. Partindo do estabelecimento de correlações entre a situação socioeconômica e qualidades morais, comuns à economia política liberal e ao positivismo, as classes dominantes associaram a pobreza não apenas à carência de recursos, mas a uma maior permeabilidade aos vícios, ao desregramento moral, à indolência, à criminalidade. A única saída para a redenção moral das classes perigosas, seria a venda de sua força de trabalho aos proprietários dos meios de produção<sup>9</sup>. A construção da sociedade do trabalho também foi, portanto, a construção de uma sociedade disciplinar, que procurava adequar os indivíduos como cidadãos úteis para a concretização do projeto de civilização republicano.

Tornava-se fundamental como estratégia de autopreservação da burguesia, a imposição de uma “identidade social ao proletariado emergente”<sup>10</sup>. Segundo Margareth Rago, empreendeu-se uma vasta empresa de moralização,

cujo “eixo principal é a formação de uma nova figura do trabalhador, dócil, submisso, mas economicamente produtivo”<sup>11</sup>. Este projeto de integração dos trabalhadores ao “universo dos valores burgueses” desdobrou-se em múltiplas estratégias de disciplinarização, que incidiram no interior da fábrica, mas também fora dela, no cotidiano do trabalhador, conjugando-se à permanência da violência do período escravocrata contra os destituídos, por meio de sofisticadas técnicas disciplinares.

A crença na civilização através do progresso técnico-científico também se dava pela multiplicação das inovações tecnológicas na capital brasileira. Procurava-se validar simbolicamente por meio da nova paisagem técnica, marcada pelo cinematógrafo, pelos automóveis, pelos gramofones, pela luz elétrica, a nova ordem urbana e industrial emergente<sup>12</sup>. Tecnologias que seguiam o padrão apontado por Daniel Headrick, de primeiramente beneficiarem as elites locais, servindo posteriormente como instrumento simbólico de afirmação, *status* e hierarquia social em relação às classes subalternas<sup>13</sup>. A cidade assumia o seu papel de principal “máquina simbólica do mundo moderno”, no convencimento das multidões acerca dos valores burgueses<sup>14</sup>.

Além das reformas urbanas, a mistura de pura violência com novas técnicas disciplinares esteve presente também no simultâneo processo de medicalização da sociedade; na reorganização da polícia com suas novas técnicas estatísticas e criminológicas; na criação ou reorganização das instituições disciplinares como as penitenciárias, os reformatórios e escolas correcionais; no esforço moralizador em relação àqueles que se recusavam a sustentar a sociedade do trabalho como os vadios, mendigos e meretrizes<sup>15</sup>.

A preocupação com a preservação da infância coincide com o momento de constituição do mercado livre de trabalho no Brasil. Preocupados com os altos índices de mortalidade infantil e com a situação da infância carente, especialmente dos menores abandonados e delinquentes, os médicos e educadores procuram defender a ideia, para a sociedade e o Estado, da criança como corpo produtivo, futura riqueza da nação. A este discurso econômico, soma-se o discurso político de que a proteção da infância “significava evitar também a formação de espíritos descontentes, desajustados e rebeldes”<sup>16</sup>.

O Estado deveria, portanto, criar instituições de preferência de confinamento, preocupadas em formar o caráter da criança dentro da ética do trabalho e dos valores burgueses. Neste contexto, era defendido como fundamental, pelos médicos, educadores, filantropos e pela polícia, o aprendizado profissional que não somente preparasse o menor para a atividade produtiva,

mas também moralizasse sua alma e higienizasse seu corpo. Estas instituições teriam ainda um caráter policial “de luta contra a vagabundagem e a pequena criminalidade urbana”<sup>17</sup>.

Contudo, a tentativa de reelaboração do conceito de infância e o estabelecimento da mesma como corpo produtivo a ser preservado e preparado para a potencialização desta mesma capacidade produtiva, por meio da educação, seja pelo poder médico, seja por setores republicanos, tinha um alcance limitado. Os menores constituíam-se em importante setor da mão de obra nacional. Ao adentrarem o espaço da fábrica, era negada sua especificidade de crianças, ou seja, corpos pertencentes à esfera não produtiva, sendo reservado a eles o tratamento dado aos operários. Apesar da apropriação e reelaboração do conceito de infância pelo operariado como forma de combate político e tomada de consciência de classe, exigindo a retirada dos menores da fábrica e sua relocação no espaço da escola, no período estudado, a criança pobre permaneceu sujeita à exploração do trabalho<sup>18</sup>.

É neste contexto que se disseminam as instituições de preservação e assistência à infância, e institutos profissionais no país, como é o caso do Instituto de Proteção e Assistência à Infância, criado pelo Dr. Moncorvo Filho, em 1901, no Rio de Janeiro; O Instituto Disciplinar de São Paulo, em 1902; O Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, em 1873; as Escolas Federais de Aprendizes e Artífices, nas capitais dos estados, em 1909; os patronatos agrícolas, em 1919<sup>19</sup>.

## **2 A CRIAÇÃO DAS ESCOLAS DE APRENDIZES ARTÍFICES**

A educação para os republicanos tinha um aspecto de regeneração social. Tinha por objetivo o aumento da capacidade produtiva do cidadão e o seu convencimento acerca da legitimidade da nova ordem. A educação era vista como o instrumento essencial para o estabelecimento da igualdade entre os cidadãos e para a prosperidade da nação, possibilitando os elementos necessários para que os cidadãos pudessem competir no mercado de trabalho. Dessa forma, o ensino profissional, instrumento essencial para o desenvolvimento da capacidade produtiva, teoricamente teria um importante papel a cumprir na educação vista como “veículo da igualdade”.<sup>20</sup>

A criação das Escolas de Aprendizes Artífices pelo presidente Nilo Peçanha, em setembro de 1909, uma em cada capital de estado, ocorreu na confluência de diversas tendências<sup>21</sup>.

O Decreto de criação dialogava com o contexto socioeconômico descrito,

Considerando:

Que o aumento da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência;

Que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da sorte com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime;

Que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à nação<sup>22</sup>.

Estão presentes aí o processo de urbanização e a necessidade de controle social; o projeto de construção de uma sociedade do trabalho através da disciplinarização dos filhos das classes proletárias, menores percebidos como potenciais elementos de desordem social; a percepção do binômio educação-trabalho como instrumento de construção da nacionalidade. Nos comentários acerca da organização das Escolas de Artífices, pelo Ministro da Agricultura Indústria e Comércio, ministério responsável pelo ensino técnico profissional, estes objetivos gerais seriam reforçados, e outros aspectos seriam ressaltados. As Escolas de Aprendizizes Artífices seriam para o Ministro um amparo aos menores “contra qualquer espécie de exploração que sobre ele se possa exercer”, ou seja, seriam instituições voltadas para a preservação da infância<sup>23</sup>. Enfatizaria também o papel dessas escolas na formação de mão de obra qualificada para a indústria.

O Decreto 7.566/1909 estabelecia que o processo de formação deste jovem operário, que “dignificasse a pobreza”, deveria dar-se em uma instituição que ministrasse o “ensino prático e os conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretenderem aprender um ofício”<sup>24</sup>. As oficinas para o aprendizado de trabalho manual ou mecânico deveriam ser no número máximo de cinco, escolhidas dentro dos interesses do estado e das indústrias locais.

Paralelamente ao ensino prático, deveria existir um curso primário e de desenho<sup>25</sup>. A escola, portanto, era definida como de nível elementar. As instruções de 15 de janeiro de 1910 estabeleciam um currículo mínimo a ser seguido nas escolas. O curso primário, “teria por fim o ensino de leitura e escrita, o de aritmética até regras de três, noções de geografia do Brasil e de gramática elementar da língua nacional”<sup>26</sup>. Deveriam fazer parte do currículo mínimo, noções de educação cívica que enfatizariam a constituição republicana, os grandes homens do Brasil e prele-

ções sobre os acontecimentos comemorados nas festas cívicas. O programa de desenho, por sua vez, deveria abranger “o ensino de desenho de memória, do natural, de composição decorativa, de formas geométricas e de máquinas e peças de construção, obedecendo aos métodos mais aperfeiçoados”<sup>27</sup>. Para as oficinas, as instruções não definiam um currículo mínimo, deixando a juízo do diretor a escolha de programas e métodos.

As diretrizes do Ministério demonstram que o alfabetismo técnico<sup>28</sup>, considerado necessário, era a transmissão de noções básicas da língua, de matemática e de desenho. A notação científica permanecia de todo excluída, tendência já observada anteriormente em relação a outras instituições de ensino técnico. Por outro lado, a preocupação com a definição dos parâmetros de transmissão da educação cívica, demonstra a concepção da necessidade da filosofia moral como fator definidor da educação técnica em seu anseio de formar o trabalhador morigerado, consciente de sua nacionalidade.

Porém, como as instruções estabeleciam apenas diretrizes mínimas para o ensino e em relação ao aprendizado nas oficinas nem isto fazia, os diretores das escolas possuíam grande autonomia no padrão geral do alfabetismo técnico a ser adotado em cada escola e dos métodos de ensino a serem praticados para sua efetivação. O Decreto de criação estabelecia que os programas de ensino detalhados deveriam ser formulados pelo diretor e submetidos à aprovação do Ministério. Esta determinação, que permaneceria nos regulamentos posteriores de 1911 e 1918, permitiria uma grande variedade de diálogos com as diversas concepções de alfabetismo técnico que circulavam no ensino profissional, e com uma variedade de currículos e métodos de ensino.

O regime adotado seria o de externato, com 6 horas diárias de funcionamento das oficinas. Esta opção demonstra o interesse do governo federal em procurar organizar esta instituição de forma a estabelecer a ideia de trabalho livre, com os alunos ficando distantes da compulsoriedade do trabalho presente nas instituições de internato, além de definir mais uma gradação no esforço classificatório dos menores desvalidos<sup>29</sup>.

O Decreto de criação estabelecia que deveriam ser admitidos à escola preferencialmente os menores “desfavorecidos da fortuna”, de idade entre 10 e 13 anos, com a sua condição de pobreza atestada por pessoas idôneas.

O Decreto 7.566/1909 estabelecia também a obrigatoriedade da realização de exposições anuais dos artefatos produzidos na escola. Obrigatoriedade que cumpriria o papel de propagação da ética republicana do trabalho e de conexão com a concepção das exposições como centros de transmissão de conhecimen-

tos técnicos e de culto à mercadoria. A renda líquida das oficinas da escola, por sua vez, deveria ser dividida em 15 cotas, das quais uma pertenceria ao diretor, quatro aos mestres e 10 deveriam ser repartidas entre aos alunos.

Até o final de 1910, foram estabelecidas 19 Escolas de Artífices nos estados, além das escolas de Campos e Porto Alegre (Instituto Técnico-Profissional) que, existentes previamente, foram, para fins legais e de recebimento de auxílio federal consideradas como as escolas de aprendizes artífices dos estados do Rio de Janeiro e do Rio Grande do Sul, respectivamente<sup>30</sup>.

Logo no início das atividades, as dificuldades para seu funcionamento ficaram claras. De forma geral estavam inadequadamente instaladas em prédios fornecidos pelos governos estaduais, com oficinas em estado precário de organização e com professores e mestres despreparados para o ensino profissional, o que praticamente impedia a formação de contramestres, objetivo estabelecido no seu decreto de criação. Por outro lado, a frequência dos alunos era bastante irregular e o índice de desistências elevado.

Contudo, apesar destas dificuldades de funcionamento, é importante perceber que as Escolas de Aprendizes Artífices representavam um papel estratégico no esforço de controle social das classes proletárias, de disciplinarização e definição do papel do menor. Era também uma instituição difusora dos valores republicanos, especialmente da ética do trabalho. Procurava atuar como consolidadora da nacionalidade através do trabalho produtivo, formador das riquezas da nação e da integração dos elementos potenciais de desordem social, os menores desvalidos e os estrangeiros, devidamente docilizados. Desempenhavam também uma função econômica fundamental na constituição de corpos úteis e produtivos para a sociedade capitalista, além do preparo específico para o desempenho de ofícios e funções industriais. Por fim, desempenhariam um papel importante na elaboração de um alfabetismo técnico que traduzisse, para o ensino profissional, o nível de desenvolvimento social e industrial do país.

### **3 O CENÁRIO PARANAENSE**

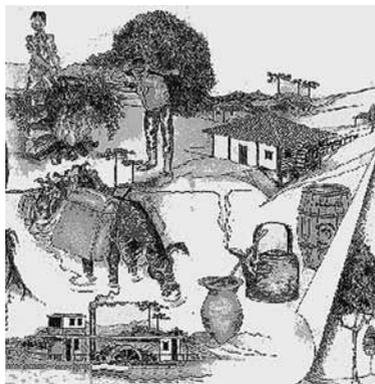
No Paraná, o desenvolvimento industrial deu-se em torno do principal produto de exportação, o mate<sup>31</sup>. A indústria de beneficiamento do mate concentrava a atividade econômica do estado. A indústria do mate chegou a representar 98% no valor das exportações paranaenses em 1900 e 3% da exportação brasileira (o que esclarece a diferença de acumulação de capital em relação à economia cafeeira)<sup>32</sup>. A incipiente industrialização paranaense foi

subsidiária da indústria do mate. Por exemplo, a fábrica de fundição Marumbi, de propriedade dos irmãos Müller, especializou-se na fabricação de máquinas utilizadas no beneficiamento do mate; a fábrica de Isaias Alberti, que possuía oficinas para a fabricação de moinhos, elevadores e serras circulares; a indústria de impressão, que fornecia rótulos para as barricas de mate, como a Companhia Impressora Paranaense; as barricarias também subsidiárias do mate como a de Ernesto Bergtsson. Além destas indústrias, alcançou destaque também a indústria madeireira, especialmente a partir de 1913, dentro do contexto da I Guerra Mundial, com o afastamento da concorrência europeia e a consequente possibilidade de ocupação do mercado platino e interno, com o pinho do Paraná. Essa expansão teria continuidade até os primeiros anos da década de 1920, transformando a madeira no segundo produto de exportação paranaense<sup>33</sup>. O crescimento do mercado interno provocou o surgimento de fábricas de cerveja, como a Atlântica e a Providência; fábricas de produtos alimentícios, como a Todeschini e a Lucinda; fábricas de fósforos, como a Companhia Fabril Paranaense e a Primor; fábricas de instrumentos musicais, como a Essenfelder, a Sartori e a Hertel; além de fábricas de sapatos, louça, cola, cortumes e beneficiamento de couro, olarias, e pequenas indústrias químicas<sup>34</sup>. Este quadro geral, apesar de significativo, não pode ser desligado da dependência da economia paranaense para com dois produtos oriundos da indústria extrativa e da precária infraestrutura existente no estado, especialmente em relação ao seu sistema viário. Isso pode ser traduzido na modéstia dos números para a indústria local em 1920, que apontavam a existência de 255 fábricas e oficinas, e de 3448 operários<sup>35</sup>.

A economia do mate provocou também um processo de urbanização no Paraná. A capital paranaense apresentou, especialmente a partir da construção da estrada de ferro Curitiba-Paraguá, em 1885, e da intensificação do processo migratório para o estado, a partir da década de 1870, um crescimento significativo. Dessa forma, a população curitibana que era de 24453 em 1890, chegaria a 60800, em 1910<sup>36</sup>.

O crescimento desordenado da cidade levou à ocupação de regiões insalubres, especialmente aquelas próximas à estrada de ferro, o que, conjuntamente com a inexistência de saneamento básico, dariam condições para a proliferação de epidemias de sarampo, coqueluche, tifo, varíola, escarlatina, dentre outras. Simultaneamente, multiplicavam-se pelas ruas os pobres e miseráveis, muitos deles imigrantes, “perambulando pelas ruas, mal-cheirosos e famintos exibindo sua pobreza”<sup>37</sup>. Pobres que ocupavam também cortiços verticais no centro da cidade, para desespero das elites locais que pretendiam a Curitiba civilizada.

Com o apoio dos higienistas, que defendiam a “educação higiênica” da população a qualquer custo, mesmo com violência e restrição da liberdade, as autoridades municipais começaram um processo de remodelação urbana. A partir da administração de João Antônio Xavier (1912), que seria seguido em seu ímpeto reformador, por Cândido de Abreu (1913-1916), e João Moreira Garcez (1920-1927). Houve um processo que guardava semelhanças como o que aconteceu no Rio de Janeiro. Curitiba procurou civilizar-se, queria-se metrópole. Foram remodeladas avenidas, praças, calçamentos, houve a retificação de rios, construção de galerias pluviais, a expansão da rede de esgotos, o aprimoramento da iluminação pública, higienização dos serviços, a normatização da circulação dos veículos, a criação de linhas de bondes elétricos. As elites citadinas, também importaram as últimas inovações técnicas, como o telefone, o gramofone, os automóveis. Ocorreu, também, uma diversificação



**Figura 1** - Ciclo da erva mate.

Fonte: <http://robertobondarik.blogspot.com>.

das áreas de lazer”, com teatros, cinematógrafos, e a construção de parques de diversão, estas “máquinas da ilusão, contraponto lógico à nova ordem industrial”, intensificando o processo de industrialização dos prazeres<sup>38</sup>. Procurou-se adequar a estrutura urbana e as consciências à velocidade condizente com aquela da circulação de produtos do mercado mundial. Buscava-se comprovar que as tecnologias significavam, de forma incontestável, a garantia de progressivo bem-estar social e de um futuro onde a natureza estaria sobre o controle humano. Porém, reurbanizar, civilizar, era visto especialmente como higienizar, significando a expulsão da população miserável dos casarões do centro da cidade<sup>39</sup>.

O processo de reformas urbanas, em seu anseio de reordenação e disciplinarização do uso do espaço, conjugava-se em Curitiba ao anseio de redefinição da ordem social, típico das primeiras décadas republicanas. Como observado anteriormente, a redefinição da estrutura familiar era fundamental dentro desta estratégia, e a criança, compreendida como futuro elemento produtivo e riqueza da nação, devia ser adestrada para ser um cidadão dócil e rentável, evitando assim a sua transformação em elemento perturbador da ordem. Fundamental neste esforço “disciplinador das massas” era a educação, especialmente a instrução primária, entendida como instrução popular por excelência<sup>40</sup>. As elites paranaenses, segundo Lilian Wachowicz, também partilhavam da crença de que a escola teria efeitos importantes sobre a prosperidade da riqueza pública e garantiria a constituição da nacionalidade, principalmente em um estado com quantidade significativa de imigrantes. Porém, os resultados obtidos pelo governo do estado, nas primeiras décadas da República, demonstram os limites desta política. Boa parte das escolas existentes - Curitiba em 1901 possuía 22 escolas públicas, passavam por dificuldades, como a má formação de professores, a inexistência de material escolar básico, a precariedade das instalações. A este quadro somava-se o baixo percentual de frequência. Em 1916, o censo escolar revelou que de 135244 crianças em idade escolar, entre 7 a 14 anos, apenas 22428 estavam na escola, um percentual de 15,8%<sup>41</sup>.

Os discursos e estratégias de disciplinarização que incidiram sobre o corpo e a alma da criança, porém, ultrapassavam a fronteira das escolas, sendo que a preocupação fundamental era com a infância desvalida, ou seja, os menores abandonados e delinquentes.

O esforço classificatório dos menores pobres era importante para o estabelecimento de uma rede disciplinar que acabava por incidir sobre as famílias destas crianças pobres, auxiliando o processo de manutenção da ordem.

Esta necessidade estaria presente na repressão policial e na criação de instituições disciplinares que pudessem auxiliar na “recuperação de delinquentes, como de atender crianças órfãs, abandonadas, mendigos e pequenos vadios”<sup>42</sup>. Esta necessidade era tão mais premente no imaginário das elites locais quanto mais os menores pobres, longe do processo produtivo, que garantiria o *status* de trabalhador, ou educativo, que permitiria sua inclusão no *status* de criança - ambos aceitos como partícipes da ordem desejada, perturbavam o ambiente civilizado da capital curitibana, “quebrando vidraças, danificando árvores, mendigando sem licença, cometendo pequenos furtos, provocando desordens e, principalmente, agindo na estação ferroviária, assaltando passageiros descuidados”<sup>43</sup>.

Assim, segundo Maria Regina Luz, a questão assumiu nos “discursos da imprensa ligada aos interesses empresariais uma dupla dimensão. De um lado, a percepção de que a criança pobre constituía, enquanto corpo produtivo em potencial, o futuro do mercado de trabalho. De outro lado, a preocupação moral e política”<sup>44</sup>. Uma dupla preocupação que era coerente com uma visão única acerca da ética do trabalho e de exclusão social. Estes empresários defenderiam a criação de instituições que pudessem auxiliar no processo de inserção do menor no mundo do trabalho, garantindo o desenvolvimento industrial e o fortalecimento do mercado de trabalho, através de instituições disciplinares, escolas profissionalizantes e internatos que regenerassem os menores pelo trabalho<sup>45</sup>.

Podemos perceber, então, a sintonia das elites paranaenses com os anseios modernizantes e civilizatórios de seus pares no restante do país, o que faria com que recebessem de braços abertos a Escola de Aprendizes Artífices do Paraná. Iriam recebê-la com ainda mais confiança, graças à escolha de um de seus integrantes mais destacados para a direção da escola: Paulo Ildefonso d’ Assumpção.

Paulo Ildefonso d’ Assumpção nasceu em 23 de janeiro de 1868. Em 1886, iniciou sua formação na Escola de Artes Industriais do Paraná, dirigida por Mariano de Lima. Após um semestre de estudos, transferiu-se para o Rio de Janeiro, onde estudou engenharia na Escola Politécnica, por um ano. No ano seguinte, como bolsista do governo paranaense, cursou a Escola Imperial de Belas Artes, onde teve como professor Rodolfo Bernadelli e como colega de classe Eliseu Visconti.

Em 1888, foi professor de desenho do Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro<sup>46</sup>. Diplomou-se em 1889 em Escultura e História da Arte, tendo sido condecorado com a medalha de ouro pelo seu desempenho. Foi professor de escultura na Escola de Artes e Indústrias do Paraná, em 1890. Criou e dirigiu, em 1894, o Conservatório de Belas Artes. Paulo Ildefonso desempenharia outras atividades na área educacional, como professor em diversas cadeiras do Ginásio Paranaense e Escola Normal. Foi professor interino de geografia, de desenho, de geometria e trigonometria e professor efetivo de desenho entre 1906 e 1908<sup>47</sup>, ocupando uma série de importantes e contrastantes cargos públicos. Foi indicado como Comissário de Polícia em 1900; foi Chefe de Gabinete do Presidente do Estado, Vicente Machado, em 1904; Chefe do Gabinete do secretário do Interior Luís Xavier em 1908 e, por fim, Diretor da recém-criada Repartição de Estatística e do Arquivo Público, em 1909<sup>49</sup>.

Também exerceu a função de crítico de arte do jornal oficial A República e presidente do Centro Artístico do Paraná, em 1913. Publicou, em 1909, a

História da Força Policial do Paraná, para o qual recolheu documentos sobre a força policial paranaense, entre 1853 a 1909, procurando realizar um pequeno histórico desta instituição. Foi, também, o autor de *As Madeiras do Paraná*<sup>50</sup>, publicado em 1922, no qual realizou um trabalho classificatório das mesmas, voltado para o seu uso pelas indústrias<sup>51</sup>.



**Figura 2** - Paulo Ildefonso d'Assumpção, primeiro diretor da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná.

Fonte: Acervo DEDHIS.

Com esta visão geral das atividades de Paulo Ildefonso, podemos entender as motivações que o levaram a ser escolhido para o cargo de diretor da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná. Possuía bom trânsito político, como membro do Partido Republicano local, e ex-chefe de gabinete do presidente Vicente Machado e do secretário de Interior Luís Xavier. Por outro lado, seu irmão Pamphilo d'Assumpção era presidente da Associação Comercial e Industrial do Paraná, o que garantia a ele total apoio dos principais setores políticos e econômicos do estado. A estes fatores somava-se o preparo técnico, pois sua formação escolar proporcionava elementos fundamentais para a organização de uma escola de artífices. Por fim, para uma instituição que tinha como uma das suas funções primordiais a disciplinarização das classes proletárias, e especialmente dos seus filhos, Paulo Ildefonso reunia os conhecimentos técnicos de controle social, estatísticos e coercitivos, fundamentais para a classificação e constituição social dos menores, adquiridos quando Comissário de

Polícia e Diretor da Repartição de Estatística e Arquivo do Estado. Ao reunir tais características, segundo Romário Martins, Paulo Ildefonso constituiu-se um “construtor de civilização”<sup>52</sup>.

Entre 1909 a 1928, ano de seu falecimento, a sua história confundiu-se em grande parte com a da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná<sup>53</sup>.

#### **4 ESTRUTURAÇÃO DA ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES DO PARANÁ**

A Escola de Aprendizes Artífices do Paraná foi inaugurada em 16 de janeiro de 1910. Ocupava “um vasto palacete”, o mesmo em que anteriormente estava instalado o Conservatório de Belas Artes, alugado pelo governo estadual e colocado à disposição do governo federal, localizado na Praça Carlos Gomes, região central da capital paranaense.

O ato de inauguração contou com a presença de autoridades municipais, estaduais e federais, - o que seria uma constante nos principais eventos promovidos pela escola em sua primeira década - demonstrando a importância estratégica da instituição na política socioeconômica das elites paranaenses<sup>54</sup>.

A escola iniciou suas atividades com 45 alunos, distribuídos nas oficinas de alfaiate, marceneiro e sapateiro. Até o final do mesmo ano seriam organizadas as oficinas de serralheiro mecânico e seleiro tapeceiro. Paulo Ildefonso criaria também, sob sua responsabilidade e ônus, a oficina de pintura decorativa e escultura ornamental. O total de alunos matriculados ao final do primeiro ano de funcionamento chegaria a 219<sup>55</sup>.

A escolha para a implantação das oficinas da escola não foi aleatória. O artigo II do Decreto de criação das Escolas de Aprendizes Artífices estabelecia que fossem criadas no máximo cinco oficinas em cada escola, procurando na medida do possível atender “as especialidades dos industriais locais.”<sup>56</sup>. As atividades de serralheiro, alfaiate, seleiro, tapeceiro e marceneiro, apareceram no censo de 1900, como aquelas que ocupavam o maior número de empregados na economia local<sup>57</sup>. A escolha das oficinas demonstra o estado mesmo da economia local, onde a predominância da indústria do mate e da madeira era complementada por uma grande quantidade de pequenas oficinas de cunho artesanal.

A listagem de material das oficinas, elaborada por Paulo Ildefonso, demonstra que as oficinas eram essencialmente artesanais, com a utilização extremamente limitada das possibilidades técnicas, então existentes, como a utilização de máquinas automáticas e semiautomáticas, como evidenciado

no caso da oficina de serralheria mecânica<sup>58</sup>. O diretor da escola paranaense parece ter procurado dividir as verbas de instalação (extremamente limitadas), entre as oficinas, dedicando a cada uma aproximadamente 1:500\$000, o que era absolutamente insuficiente para uma mecanização mais intensiva das oficinas.



**Figura 3** - Fachada da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, localizada na Praça Carlos Gomes.

Fonte: Acervo DEDHIS.

Após 1911, seriam compradas máquinas apenas para as oficinas de seiro/tapeceiro e marcenaria, sendo que esta última receberia a melhoria mais significativa com aquisição da máquina mais cara até então, no valor de 800\$000<sup>59</sup>. Após estas aquisições, não seriam mais comprados maquinários para as oficinas e, a partir de 1914, escasseariam até mesmo as verbas para reposição de peças e ferramentas, o que dificultou sobremaneira as atividades de aprendizagem e de ensino. Isso pode ser constatado no inventário realizado em 1919, sobre o material permanente das oficinas no qual os valores de maquinários e ferramentas permaneciam praticamente inalterados em relação àqueles de 1913<sup>60</sup>. Esta situação só seria modificada, brevemente, apenas em 1921 com a aquisição de novos equipamentos pelo Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico.

Portanto, a Escola de Aprendizizes Artífices do Paraná, no período entre 1910 e 1920, possuía oficinas precariamente instaladas, em espaços restritos e não planejados para abrigar oficinas de porte maior, e com equipamentos em quantidade e atualidade técnica limitada, que permitiriam apenas o aprendizado de um ofício em bases artesanais.

Paulo Ildefonso lamentaria os limites que esta escassez de verbas e espaço impunha à formação dos jovens operários. Reivindicaria, em diversos momentos, a ampliação das oficinas e a compra de novas máquinas e ferramentas que possibilitassem a melhoria no ensino ofertado. Já em 1910, comentaria que se a escola ficasse restrita às instalações, máquinas e pessoal inicial, ela acabaria por impedir o desenvolvimento de um grande potencial por ele percebido na “população cosmopolita” local. Antecipava que naquelas condições só seria possível alcançar o objetivo de formação de contramestres com um ensino demonstrativo, metuculoso, que impediria o progresso da produção<sup>61</sup>.

Outro fator que dificultaria a produtividade e o ensino nas oficinas era o preparo desigual dos mestres. Segundo Paulo Ildefonso, enquanto alguns mestres, como os de selaria-tapeçaria, alfaiataria e serralheria-mecânica, tinham demonstrado capacidade para transmitir de forma metódica e produtiva os conhecimentos de seus ofícios para os aprendizes, outros como os de marcenaria e sapataria chegavam a dificultar o ensino, pela falta de sistematização de sua prática docente<sup>62</sup>.

Como já observado, a escola tinha caráter primário e nos quatro anos de duração do curso, os alunos entre 12 e 16 anos, além do trabalho de aprendizado nas oficinas, frequentavam os cursos de instrução elementar e de desenho. Inicialmente, as aulas de instrução elementar e de desenho eram ministradas no período noturno, com a prática de oficinas realizando-se durante o dia. A partir de 1912, o curso de instrução elementar e de oficina passou a ser realizado durante o período da manhã. Em 1918, com o novo regulamento, a faixa etária dos alunos a serem admitidos na instituição foi modificada para 10 a 16 anos.

Quando observamos o quadro de alunos matriculados entre os anos de 1910 a 1922, constatamos um número significativo de 3529, e um índice de frequência razoável de cerca de 67%<sup>63</sup>. Estes números contrastam, porém, com o irrisório número de formandos em oficinas, e cursos primários e de desenho e somente em oficinas entre 1910 e 1922, ou seja, 66 alunos, que significavam uma porcentagem de 1,87%. Estes resultados demonstram um

dos principais problemas enfrentados pela Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, o alto índice de desistências. Paulo Ildefonso argumentaria que este índice, proporcionado pela desistência de aproximadamente 1/3 dos alunos anualmente, era um dos principais obstáculos ao desenvolvimento de sua instituição, pois dificultava o aprendizado, além do aumento e melhoria da qualidade da produção das oficinas<sup>64</sup>. Segundo ele, boa parte dos alunos que abandonavam os cursos eram aqueles com um ou dois anos de escola, portanto mais experientes e qualificados, que assim deixavam de colaborar no esforço produtivo e não podiam auxiliar os alunos mais inexperientes em seu desenvolvimento.

O alto índice de desistências era provocado por diversos fatores. Em primeiro lugar, as próprias dificuldades vividas por menores oriundos das “camadas desfavorecidas da sociedade”. O decreto 7566, como já vimos, estabelecia, no seu artigo 6º, que as vagas da instituição deveriam ser dedicadas preferencialmente aos alunos “desfavorecidos da fortuna”, mediante comprovação assinada por pessoas idôneas, ou ainda ao juízo do diretor, caso conhecesse as condições de vida do requerente<sup>65</sup>. Assim, encontramos nos arquivos da instituição diversos documentos comprobatórios da situação de pobreza dos pais, da viuvez da mãe, da orfandade de crianças e esporádica, mas significativamente, menores delinquentes, encaminhados pelo juiz ou delegado local.

Paulo Ildefonso d’Assumpção referiu-se várias vezes ao esforço para implementar o objetivo estabelecido pelo Decreto de criação das Escolas de Aprendizes Artífices, como no documento em que responde as reclamações do diretor de obras da prefeitura, sobre o comportamento dos alunos da escola na saída das aulas: “já é muito salutar benefício para a população ter conseguido atrair para a vigorosa disciplina do trabalho cerca de 150 crianças geralmente mal-encaminhadas”<sup>66</sup>.

É importante reiterar que alguns desses menores matriculados na escola eram enviados por autoridades. O menor Stanislaw Sopchenski, por exemplo, que, segundo o delegado. Dr. Ulisses Falcão Vieira, era “um transviado do bom caminho, mas que sob o benéfico influxo do trabalho e da aprendizagem ministrada, nesse tão notável estabelecimento, tornar-se-á em pouco um cidadão digno e útil”<sup>67</sup>.



disciplinar. Contudo, na Escola de Aprendizes Artífices o desempenho de seu papel classificatório e disciplinarizador era voltado para a dignificação do trabalho, livre da internação e de qualquer compulsoriedade.

Apesar de claramente estar dedicada às classes proletárias, Paulo Ildefonso enfatizaria o caráter democrático de sua instituição: “temos visto os cursos desta escola frequentados por alunos das mais elevadas classes sociais, ao lado da multidão de meninos pertencentes ao proletariado”<sup>68</sup>. A multidão permaneceu sendo composta de meninos pobres. Uma pobreza cosmopolita. Os filhos das classes proletárias em Curitiba eram nacionais e imigrantes, polacos, italianos, alemães, espanhóis, etc. Os descendentes de imigrantes compunham aproximadamente 1/3 do total de matriculados<sup>69</sup>.

Com o início da I Guerra Mundial, momento de fortalecimento do discurso da educação como instrumento da nacionalidade, a escola surgiria como um elemento eficiente da integração das diversas etnias no sentimento nacional. Paulo Ildefonso comentaria:

este Estado do Paraná, cuja laboriosa e ativa população se reparte por origens tão diversas, formando elementos étnicos tão distintos e que procuram segregar suas gerações, mantendo escolas próprias e se esforçando pela conservação de suas tradições trazidas de além mar, sem a intromissão, que seria patriótica por parte do governo, para atenuar tal esforço em bem da comunhão nacional, eu vejo entretanto, e fácil será observar que esta escola soube e pode atrair indistintamente todos esses elementos, para honra nossa e gáudio da nossa direção<sup>70</sup>.

Paulo Ildefonso, assim, defendia a integração à nacionalidade por meio da ação benéfica da educação, que disciplinaria pelo trabalho dois grupos potencialmente heterogêneos e perigosos, os pobres e os estrangeiros. A escola teria a função de homogeneização destes grupos, auxiliando a uniformização essencial para a ideia de nação, através da dissolução dos limites raciais e do compartilhamento de um mesmo *status*<sup>71</sup>. Este grupo cosmopolita de crianças pobres teria um mesmo aprendizado da condição de trabalhador que possibilitasse aos mesmos a compreensão e a aceitação de seu papel subalterno na ordem social, de sua participação limitada, mas central, na construção do progresso que garantiria o futuro nacional<sup>72</sup>.

Essas crianças pobres de muitas etnias sofriam com maior ou menor intensidade os problemas derivados de sua condição<sup>73</sup>. Já em 1910, Paulo Ildefonso apontaria os motivos que para ele provocavam a irregularidade da frequência escolar:

São tantas as causas que motivam a falta de presença do aluno, que os esforços dirigidos a combatê-los excedem sempre os resultados alcançados. De um lado são as causas exteriores, alheias aos remédios escolares, a distância, os trabalhos e indústrias caseiras, as doenças e a falta de vigilância paterna. Do outro lado é o ócio, a negação à disciplina escolar, a repugnância dos horários<sup>74</sup>.

As diversas epidemias os atingiam com maior intensidade. A varicela e a escarlatina em 1910, tifo em 1917, gripe espanhola em 1918, provocaram a interrupção das aulas.

Os alunos não tinham, em sua maior parte, vestuário apropriado. Apesar da preocupação de Paulo Ildefonso ser mais com a aparência de seus alunos, especialmente durante eventos públicos, a falta de vestimentas durante o inverno era um problema dos mais sérios, provocando uma redução sensível na frequência.

A falta de transporte também aparecia como um problema grave, pois boa parte dos alunos habitava a periferia, necessitando andar grandes distâncias por ruas não urbanizadas, até a Praça Carlos Gomes, o que era extremamente dificultado nos dias de chuva.

Para Paulo Ildefonso, porém, mais do que a subnutrição, o vestuário, o transporte, as epidemias, dois fatores tinham maior peso na formação incompleta dos seus alunos. O primeiro era a falta de vigilância dos pais e da polícia que incentivava o menor a gazeir aula, permanecendo ocioso. Por isso, procurou atrair os alunos para a escola através, segundo ele, de um ambiente saudável e livre de qualquer castigo corporal. Tentou promover também uma constante fiscalização, por meio de *coupons* de presença enviados diariamente aos pais para conferência, e, na própria escola, através de revistas diárias, exigindo-se justificativa das faltas. Porém, para ele o principal remédio era a constante incitação da “emulação ao amor ao trabalho” que, gradualmente, conduziria o aprendiz a uma existência feliz<sup>75</sup>.

O segundo fator era a pressão do mercado sobre estes menores. Existem indícios da absorção de parte destes jovens aprendizes, logo nos primeiros anos de curso, por indústrias e oficinas locais, a procura de mão de obra barata e razoavelmente qualificada. O diretor da escola frisaria esta questão frequentemente em seus relatórios e ofícios ao governo federal, nos primeiros anos em tom de protesto, e, depois, mais conformado. Apenas um ano após a instalação da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, escreveria uma carta de protesto ao presidente da Associação Comercial do Paraná.

Preocupa-me neste momento o fato de nos estarem sendo desviados dos cursos desta escola, por indústrias estabelecidas nesta capital, justamente os alunos que alcançaram maior sucesso no aprendizado do primeiro ano, alunos cujos serviços estão sendo explorados até gratuitamente.

Nesta emergência, denunciando-vos o que se passa, venho solicitar do vosso patriotismo e do alto prestígio dessa ilustre corporação que esta queixa entre nos assuntos de suas cogitações, tão justa ela se me afigura<sup>76</sup>.

Quase que simultaneamente enviou ofício ao Comissário de Polícia, solicitando abertura de inquérito sobre a responsabilidade do desvio de jovens aprendizes de suas atividades escolares, anexando inclusive o nome de alguns aprendizes e os possíveis estabelecimentos nos quais estariam empregados. O resultado deste inquérito foi significativo. Dos cinco menores listados, quatro realmente estavam trabalhando em oficinas. Os empregadores pagavam salários baixíssimos, 15 a 30 mil mensais, e alegavam que os aprendizes foram oferecidos por seus próprios parentes, três pelos pais e um pelo irmão mais velho, para terem seu serviço “alugado”. Combinava-se, portanto, o interesse dos empregadores em obter mão de obra barata, “sem esforços e fadiga na formação de aprendizes”<sup>77</sup> e o de parentes paupérrimos interessados em obter ganhos através do trabalho de seus filhos ligeiramente instruídos. Esta situação fazia parte da política de contenção de custos dos industriais que, para manter os salários dos trabalhadores masculinos em níveis extremamente baixos, empregava, em grande quantidade, mulheres e menores. Isto criava um círculo vicioso no qual empregar os menores “manteve-se praticamente, como recurso do qual a classe trabalhadora dificilmente poderia abrir mão no afã de sobreviver”<sup>78</sup>.

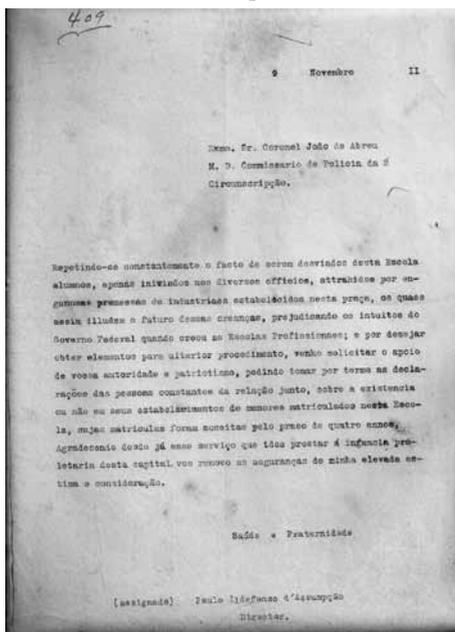
Com o passar dos anos, Paulo Ildefonso render-se-ia à lógica do mercado e das características dos alunos de sua escola, passando a apresentar até um certo orgulho do grande número de aprendizes empregados na indústria, apesar da constante decepção pela formação incompleta dos seus alunos. Em 1917, por exemplo, afirmaria:

“já podemos contar por centenas o número de aprendizes desta escola que encontram ocupação remunerada nos estabelecimentos industriais deste estado contando-se mesmo alguns como chefes e proprietários de oficinas em diversas cidades”<sup>79</sup>.

Não temos qualquer notícia de fiscalização ou punição, por parte das autoridades, aos empresários locais, demonstrando a conivência do Estado,

durante toda a República Velha, com o emprego de menores nas indústrias, tendo em vista a importância da mão de obra infantil no processo de acúmulo de capital, vigente na fase inicial da industrialização brasileira<sup>80</sup>.

Contudo, a crítica de Paulo Ildefonso, aos industriais e proprietários de oficinas, não ia além do desejo de formação integral de seus aprendizes. Na verdade, havia uma estreita colaboração, entre o diretor da Escola de Aprendizes Artífices e os empresários. Além do convívio de Paulo Ildefonso com as elites curitibanas em eventos culturais por ele promovidos, devemos lembrar o fato de seu irmão Pamphilo d'Assumpção ter sido presidente da Associação Comercial do Paraná. Outro indício desta convivência pacífica foi quando do estabelecimento dos preços de mercadorias produzidas pela escola, Paulo Ildefonso ter se preocupado em que os valores praticados pela escola fossem compatíveis com o do mercado, “para não clamar os industriais que pagam impostos e que são gravados pelo peso da mão-de-obra e outras despesas com uma concorrência que seria notada”<sup>81</sup>.



**Figura 5** - Reprodução de página do Relatório da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, sobre as atividades da Escola em 1917, onde o diretor, Paulo Ildefonso d'Assumpção denuncia a exploração do trabalho dos menores aprendizes pelas indústrias locais. Fonte: Acervo DEDHIS.

## **5 MÉTODO INTUITIVO E ALFABETISMO TÉCNICO NA ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES DO PARANÁ**

Paulo Ildefonso, membro do Partido Republicano do Paraná, herói da Revolução Federalista, um fiel auxiliar no processo de consolidação da República, soube dialogar com o modelo educacional republicano de forma criativa, apropriando-se de alguns de seus conceitos e símbolos, algumas vezes até, transformando-os de forma radical, para obter a maior eficiência e publicidade possível para a sua escola do trabalho. Este diálogo foi marcado simultaneamente pela necessidade de elaboração de um alfabetismo técnico apropriado para o ensino ministrado em sua instituição. Procurou conciliar o modelo liberal de ensino republicano, com o utilitarismo do ensino profissional.

Paulo Ildefonso adotou o modelo do grupo escolar desde que sua escola fora definida pelo regulamento das Escolas de Aprendizes Artífices como de nível primário. Buscou adaptar as principais características desta forma de organização, como a graduação do ensino em quatro séries, o ensino simultâneo, a organização de programas de ensino, o método intuitivo, a instituição de um horário escolar e da fragmentação do ensino em diversas matérias. Paulo Ildefonso estabeleceu “a subdivisão dos alunos por quatro classes, a reprodução progressiva das matérias em séries de gradual e metódico desenvolvimento”<sup>82</sup>.

Pela adoção do modelo do grupo escolar, o diretor da Escola de Aprendizes do Paraná procurou transferir, para sua instituição, o prestígio social a ele conferido pela população. Procurava estabelecer uma ponte com o ensino liberal, como forma de valorização do ensino profissional e enfrentamento contra o preconceito existente na sociedade brasileira contra os trabalhos manuais. Paulo Ildefonso justificou a adoção deste modelo perante o governo federal, exaltando esta exigência da população proletária de que seus filhos tivessem acesso a uma instrução primária de boa qualidade<sup>83</sup>.

Paulo Ildefonso adotou uma grade horária fixa para a sua instituição. A questão da organização e aproveitamento do tempo era fundamental no ensino primário e ainda mais no ensino industrial. Por meio do estabelecimento de horários fixos para a rotina escolar, buscava-se reforçar a racionalização do ensino e o preparo para o tempo industrial. A racionalização do tempo procurava disciplinar o aluno e uniformizar o ensino, e através da pontualidade, regularidade e ordem, estabelecer uma ética contrária à ociosidade<sup>84</sup>.

As aulas eram desenvolvidas de segunda a sábado, das nove horas da manhã às 4 horas da tarde. As aulas de instrução primária davam-se no período

da manhã, entre 9h e 11h30, divididas em 4 aulas de 37 minutos. As atividades de oficina realizavam-se no período da tarde.

Segundo Rosa Fátima de Souza, “os horários operam uma fragmentação do saber indicando o quanto aprender de cada matéria e a hierarquia de valores que cada uma possuía pelo tempo a ela destinado”<sup>85</sup>. Processo que pode ser reconhecido no currículo básico do curso primário e de desenho da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná.

Na Escola de Aprendizes Artífices, em primeiro plano, encontramos claramente a importância dada às atividades de treinamento profissional nas oficinas com 4 horas diárias. Em um segundo plano, encontramos a notação espaço gráfica, com as matérias de desenho; a notação matemática, com a disciplina de cálculo e medida das grandezas; e a expressão alfabética, com a disciplina de português, com seis aulas semanais cada. A disciplina de desenho encontrava importância na sua relação com o ensino industrial, e português e matemática eram matérias fundamentais para a instrução popular. Em um terceiro plano, encontravam-se geografia, história e prosódia e explicação dos vocábulos, com seu caráter essencialmente moralizante e disciplinador e, em último, e quase invisível plano (ao menos no horário escolar), a notação científica com rudimentos de física, química e história natural.

A análise do tempo dedicado a cada atividade, nos conduzirá à conclusão de que praticamente 70% do tempo das atividades escolares estavam voltadas para a formação profissional (desenho e oficinas). Aproximadamente 20% estavam voltados para os saberes elementares (português e matemática) e 10% estavam voltados para as de caráter moralizante e de transmissão de rudimentos científicos, como geografia, prosódia e explicação dos vocábulos e história. Se fôssemos comparar com os dados encontrados por Rosa Fátima Souza para a escola modelo paulista do período, onde 40% do tempo era voltado para os saberes elementares, 10% para as ciências físicas e naturais e 30% para as disciplinas formativas (geografia, história, educação cívica, ginástica, música e trabalhos manuais) e 20% para entrada, saída, recreios e chamadas - práticas educativas nem sequer consideradas na Escola de Aprendizes Artífices, perceberemos uma outra hierarquização<sup>86</sup>. O caráter já disciplinador do currículo na escola primária era enfatizado na escola profissional. A restrição na transmissão de conhecimentos gerais e a ênfase no preparo para o trabalho procuravam definir o menor desvalido como futuro operário reprodutor da ordem social desejada e ensinada.

O tempo escolar não era apenas aquele definido pela grade escolar das matérias a serem estudadas. Encontrava também a sua expressão no sistema de

rotatividade dos professores, instituído por Paulo Ildefonso<sup>87</sup>. Nele, cada professor deveria especializar-se em uma matéria específica do ensino primário, ao invés do sistema de professor único por série, aplicado no grupo escolar. Isto permitiria uma melhor racionalização do tempo e do trabalho. Paulo Ildefonso levava aqui às últimas consequências a lógica da divisão do trabalho e racionalização do tempo escolar advindos com a escola primária.

O programa de ensino de Paulo Ildefonso, foi compilado quando da resposta do mesmo ao pedido de indicação por parte do Serviço de Remodelação de manuais didáticos a serem adotados pelas Escolas de Artífices. No seu Esboços de Programas de Ensino, o qual desejava publicado, detalhava o conteúdo e o método a ser desenvolvido nas diversas matérias constituintes do curso profissional<sup>88</sup>.

As matérias eram desenvolvidas de forma gradual, procurando, sempre que possível, respeitar o sistema concêntrico, ou seja, a repetição constante de determinado conteúdo em graus crescentes de dificuldade ou complexidade, dentro de um determinado programa de ensino. Esta era uma característica do método intuitivo que Paulo Ildefonso tentou implementar como método por excelência no ensino profissional.

Tendo ainda em consideração que a superioridade da moderna pedagogia consiste essencialmente em antepor a cultura do espírito ao saber mnemônico, procurei pois, criar um método aplicável a estes institutos, adotando o ensino intuitivo, racional e analítico, desenvolvendo o máximo de esforço por parte dos mestres, afirmando o valor das suas lições, aliviando o aluno da obrigação de decorar lições e preceitos cheios de palavras supérfluas e às vezes errôneas de que estão cheios os livros didáticos expostos ao comércio.

Assim para cada matéria ensinada procurei coordenar lições próprias, restritas a temas precisos, cujo desenvolvimento compete a capacidade do mestre, explicando e arguindo os alunos e as classes, na linguagem clara e espontânea que o preparo, a experiência e a observação, tem desenvolvido em cada um, segundo a maneira de ensinar estas matérias em seu completo desenvolvimento. Por sua vez os alunos, que se habituam a escrever desde o primeiro dia de curso, recolhem as lições de todas as matérias ensinadas, e as regras simples e os exercícios racionais vão-lhes criando a liberdade de pensar, sem a restrição imposta pelas palavras decoradas de cada autor<sup>89</sup>.

No texto acima estão presentes diversas características do método intuitivo, como o aprendizado por meio da experiência e da observação, a antipatia para com os livros didáticos, a decomposição do conhecimento em regras simples, o incentivo ao raciocínio livre.

O seu método obteve relativa repercussão, sendo Paulo Ildefonso convidado para reorganizar as Escolas de Aprendizes do norte do país, em viagem de inspeção, em 1916. Quando desta viagem, Paulo Ildefonso resumiria assim sua concepção do método intuitivo aplicado ao ensino profissional:

Por toda a parte foi propagada a reforma do ensino elementar às classes de aprendizes, estabelecendo a cooperação eficaz do ensino analítico, em concurso com o trabalho sloydal, criando-se no seio do professorado destas escolas um núcleo de educadores que se especializando na aplicação sistemática do ensino intuitivo, derivativo da profissão seguida em cada atelier, preparam, efetivamente, o operário consciente do material que usa e do ofício que prática.

Foi esse o alcance máximo e primordial operado dentro da reforma regulamentar. Depois veio a cuidadosa inspeção do adiantamento de cada aluno, a seriação racional das turmas de aprendizes, a especialização da matéria de ensino pelos pressupostos, a rotação sistemática dos professores por todas as séries, com aproveitamento do tempo e aplicação quotidiana dos aprendizes a todas as disciplinas de seu curso, as lições curtas, incisivas derreando completamente os prejuízos dos métodos mnemônicos em benefício do ensino sintético e analítico<sup>90</sup>.

Para Paulo Ildefonso, a aplicação do método por ele desenvolvido, baseado no ensino intuitivo, seria de fundamental importância para o ensino profissional. Argumentava que, se para o ensino elementar comum a educação moderna não se aconselhava a separação entre preparação propedêutica e preparação para o trabalho (trabalhos manuais), para a educação-salvação da infância proletária, fazia-se fundamental a aplicação harmônica e constante do ensino que despertasse o raciocínio e expusesse as verdades científicas “nos exercícios, nos laboratórios e nas oficinas que realizam a demonstração sensível e imediata das operações mentais”<sup>91</sup>.

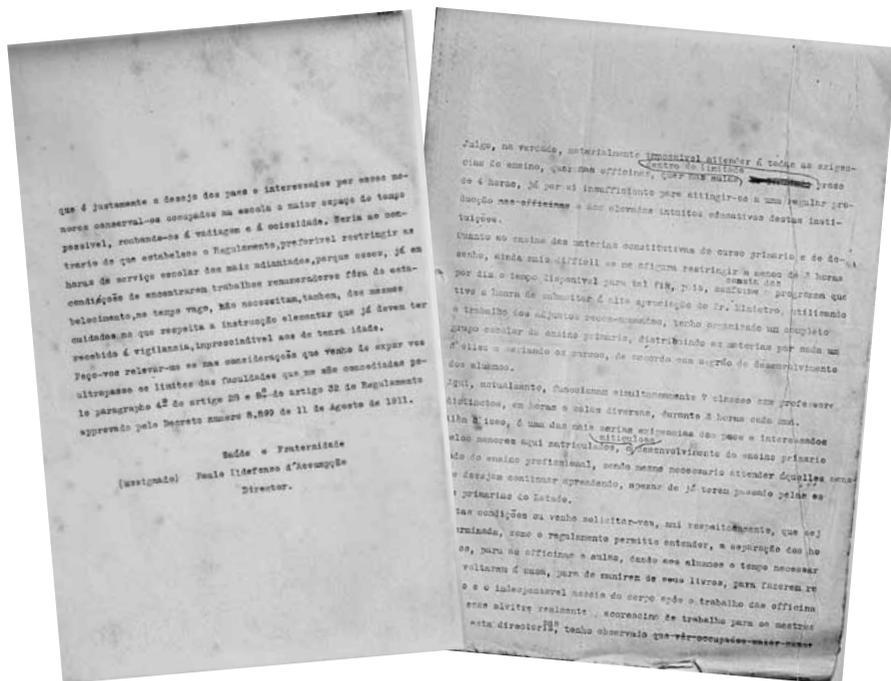
Esta intenção é resumida na divisa de Paulo Ildefonso “aproximar os alunos das oficinas, e das oficinas o atrativo educacional das aulas”. Para ele, apenas com a integração entre teoria e prática, aulas e oficinas, a indústria brasileira poderia se desenvolver. Esta integração é que permite que “os mecânicos conheçam as rodas de suas máquinas, porque praticamente acompanham as leis que regem a mecânica”<sup>92</sup>. Paulo Ildefonso esforçou-se para implementar no currículo técnico por ele proposto uma continuidade entre a sala de aula e as oficinas, tentando construir simbolicamente relações entre a escola profissional cívica e o mercado de trabalho, justificando o papel do ensino profissional por transcender no conhecimento apreendido o mero nível funcional do aprendizado nas oficinas<sup>93</sup>.

Através desta integração seria possível conduzir o aluno “aos mais concretos conhecimentos, a constante indagação, a constante aplicação, para daí resultar a moderna, a imensa ciência industrial”<sup>94</sup>.

Os professores do curso primário deveriam alcançar esta integração atuando dentro do caráter de especialização por disciplina do sistema rotativo de Paulo Ildefonso,

“pela constante aplicação das lições às noções das coisas, pela facilidade com que os cursos didáticos desenvolvem o ensino do ofício, explicando-lhes a tecnologia, a essência e a forma na matéria empregada e na transformação adquirida”<sup>95</sup>.

As diversas disciplinas deveriam ser integradas de acordo com as “exigências do trabalho e com a tecnologia dos ofícios” em harmonia com o programa de ensino.



**Figura 6** - Relatório de 1913, da Escola de Aprendizes Artífices, onde o diretor Paulo Ildefonso expõe sua tese de integração das disciplinas para um aprendizado mais completo.

Fonte: Acervo DEDHIS.

Assim, para exemplificar o método, Paulo Ildefonso elaborou esquemas de lições para cada disciplina, procurando integrá-las no ensino de temas fundamentais para a formação do aluno aprendiz. Os temas eram variados, geralmente relacionados às ciências naturais (o frio, o céu e o mar, o globo terrestre) e a exaltação da nacionalidade (a pátria, a bandeira).

Paulo Ildefonso considerava que este procedimento complementaria os conhecimentos que o aluno recebia nas oficinas, “pois muitas vezes o aprendiz se encontra na impossibilidade de dizer porquê e como fez”<sup>96</sup>. Os alunos, portanto, seriam capazes de, gradualmente, traduzirem na linguagem da racionalidade científica, a partir da integração dos elementos básicos do alfabetismo técnico, a sua prática em um determinado ofício.

Para implementar o seu “sistema rotativo de ensino” no ensino primário, ele contava com uma equipe qualificada. Em suas próprias palavras, estes professores eram “elementos aptos e inteligentes”, “moços de preparo moderno”<sup>97</sup>. Estes moços eram geralmente oriundos das elites locais, bacharéis, como Rubens Klier d’Assumpção, Cyro Silva e Leocádio Ferreira, ou normalistas.

Porém, se o método intuitivo, em sua peculiar versão desenvolvida por Paulo Ildefonso, era relativamente bem-sucedido no ensino primário, para que seu sucesso fosse absoluto, ele dependia de uma eficiente aplicação na própria razão de ser da Instituição, ou seja, no aprendizado nas oficinas.

O objetivo era obrigar o “mestre a levantar a cabeça do trabalho para explicar ao aprendiz seu ofício”<sup>98</sup>. Era preciso fazer com que a oficina abandonasse “as praxes das vulgares tendas de trabalho”, tornando “o mestre homem de ensino e não somente, homem de trabalho”<sup>99</sup>.

O aluno poderia ser aliviado do trabalho braçal pela máquina, mas deveria ter total conhecimento do processo de produção do objeto, sendo dado a ele, e não à máquina, a possibilidade de concretizar o sublime artístico na mercadoria. Paulo Ildefonso marcou sua escola pela ambivalência em relação ao moderno. Nesse sentido, a sua instituição procurou acomodar elementos aparentemente contraditórios, como artesanato e industrialização, arte e padronização industrial, estética e mecânica, procurando alcançar um tênue equilíbrio entre modernidade e nostalgia na formação do seu operário artesão<sup>100</sup>.

Sua proposta era de um ensino elementar do ofício de caráter essencialmente demonstrativo. Com este intuito defendia a integração do “ensino analítico” e do “trabalho *sloydal*”.

A união entre o método intuitivo e o *sloyd* tinha sua coerência em sua origem comum no pensamento de Pestalozzi. As teorias de Froebel e Pestalozzi uniram-se, nos países escandinavos, à tradição artesanal do *sloyd*. O

*sloyd* era a produção de objetos de uso doméstico pelas famílias camponesas durante os longos invernos na Escandinávia. Otto Salomon, a partir de 1872, quando se tornou diretor da escola Arbets-Skola em Nass na Suécia, começou a desenvolver sua teoria sobre o *sloyd* educacional. Inspirado em Cygnaeus, a quem visitaria em 1877, aceitou a ideia de introdução do *sloyd* no ensino elementar, e a preocupação com a organização pedagógica mais do que nos resultados econômicos. Manteve a característica da confecção de objetos úteis e a tradição do *sloyd*, mas desenvolveu a ideia de análise científica do processo de confecção dos objetos, possivelmente inspirado no método de Della Voss, apesar dos diferentes objetivos. Para o desenvolvimento do método resolveu centrar-se nos trabalhos em madeira. A preocupação básica de seu método era seguir a regra básica pestalozziana, fazer com que a instrução fosse organizada com referência às dificuldades crescentes no trabalho, sendo que o desconhecido deveria ser ligado ao conhecido e o desenho deveria acompanhar ou preceder o trabalho no *sloyd*. Dividia seus objetivos com o *sloyd* em formativos e utilitários. Os formativos eram: incentivar o gosto e o amor ao trabalho em geral; instar respeito pelo trabalho honesto e braçal; desenvolver independência e autoconfiança; treinar hábitos de ordem, exatidão, limpeza e capricho; treinar o olho e o senso de forma; cultivar hábitos de atenção, indústria, perseverança e paciência; promover o desenvolvimento do potencial físico. Os objetivos utilitários eram, desenvolver a destreza no uso de ferramentas; executar trabalhos exatos<sup>101</sup>.

A série típica de exercícios desenvolvidos por Salomon era composta de 68 exercícios definidos como “maneira especial de trabalhar o material com uma certa meta em vista”, distribuídos para a confecção de 40 objetos-modelos. Cada modelo continha um ou no máximo dois novos exercícios, introduzidos em ordem de dificuldade. Os aspectos básicos da série a serem organizados eram o método, a estética e a prática. Segundo Salomon, “as regras metódicas, que a instrução deve gradualmente proceder do fácil para o difícil, do simples para o complexo, devendo ser os princípios fundamentais no arranjo dos exercícios em uma sucessão definida. As séries deveriam ser definidas a partir da experiência do professor, pois, afinal, a “pedagogia é a ciência da experiência”<sup>102</sup>.

A aplicação do método *sloyd* na Escola de Aprendizes Artífices pode ser depreendida dos comentários sobre as atividades das oficinas:

Pela relação dos artefatos produzidos nas oficinas desta escola será fácil verificar a variedade de objetos e a multiplicidade de modelos adotados. Sendo quase todo o trabalho manual, dá para prover um exercício contínuo para todos os aprendizes que se habilitam nos mínimos detalhes dos ofícios, sem risco de encontrarem-se desprovidos a falta de máquinas<sup>103</sup>.

Ainda, segundo Paulo Ildefonso, as séries de modelos de aprendizagem, objetos fundamentais na tradição do *sloyd*, estariam expostos no mostruário de objetos da escola<sup>104</sup>.

Não contamos com nenhuma descrição completa sobre a composição das séries de modelos adotados, o que causa uma certa estranheza, tendo em vista o pendor publicitário de Paulo Ildefonso e sua grande disposição para exaltar as benesses do seu método. Sequer a lista de materiais das oficinas distingue entre possíveis modelos para o ensino e objetos produzidos para venda. Portanto, não existem elementos suficientes para se apurar a real dimensão da aplicação do método *sloydal* na Escola de Aprendizes Artífices do Paraná. Existem indícios, contudo, de uma aplicação bastante desigual.



**Figura 7** - Exposição de objetos utilitários produzidos pelos alunos da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná.

Fonte: Acervo DEDHIS.

Independentemente da eficiência ou não da aplicação do método *sloyd* na Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, a defesa e tentativa de implantação do mesmo tem um grande significado. A mesma ambivalência em relação à modernidade que Paulo Ildefonso apresentara em seus textos de viagem na exaltação da tradição e no elogio às indústrias, durante o inquérito sobre a contratação de seus alunos por indústrias e oficinas, o que os incentivava a desistir dos estudos, está presente na adoção do *sloyd* e na ideologia dos trabalhos manuais. Os dois movimentos interligados entre si tiveram sua origem, numa reação aparentemente antimoderna, contrários à degradação do trabalho, procurando preservar os valores tradicionais e a ordem social, especialmente na valorização da nobreza do trabalho.

Podemos vislumbrar a importância estratégica desta ambiguidade em relação ao moderno, para o capitalismo brasileiro. Em um país, marcado pelo preconceito contra o trabalho, herança da tradição escravocrata, fortalecido com o início do processo de industrialização no Brasil, e sua intensa exploração do operário, fazia-se necessária a defesa da dignidade do trabalho para se consolidar o processo de formação do mercado de mão de obra livre. Assim, na melhor tradição do *Arts & Crafts*, outra tendência com o qual o movimento dos trabalhos manuais dialogava, Paulo Ildefonso criou a oficina de desenho ornamental e escultura artística, procurando valorizar esteticamente a mercadoria produzida, e preparando os operários-artesãos independentes das máquinas. Seguindo o método do *sloyd*, tentou integrar o ensino primário com o profissional, para fazer do operário algo mais que um mero repetidor de gestos. Procurava, portanto, defender perante a sociedade a ideia do trabalho, vinculado a um valor estético e enobrecedor.

Na implantação do *sloyd*, mesmo que imperfeita, encontramos o desejo de padronização do trabalho, a valorização incontente de qualquer tipo de tarefa, a ênfase na utilização consciente do tempo e das ferramentas, que prepara o operário para qualquer função na fábrica. A reação inicial contra a degradação do trabalho artesanal no método *sloyd* é dissolvida na escola profissional, através dos diversos aspectos padronizantes e disciplinadores da organização e do método escolar, transformando-se, contraditoriamente, em um modo quase artesanal de preparo do trabalhador para o seu lugar na fábrica. O *sloyd* na Escola de Aprendizes Artífices foi mais um instrumento consolidador da sociedade do trabalho.

A integração plena entre aulas e oficinas era prejudicada também pela falta de escolaridade dos mestres e contramestres, o que impedia que os responsáveis pelas oficinas elevassem-se ao nível desejado por Paulo Ildefonso

na compreensão do método, ou seja, aquele alcançado pelos professores do ensino primário.

A presença nas oficinas de procedimentos pouco desejáveis em uma escola moderna, como a utilização da palmatória ou violência bruta para disciplinar os aprendizes, atos proibidos pelo regulamento e pela própria lógica do método intuitivo, aponta para mais uma dificuldade da integração, levando inclusive alguns alunos a desistirem de frequentar as oficinas. Esta situação parece indicar a transferência para algumas das oficinas da escola, da violência vigente no mundo do trabalho industrial, onde eram comuns os maus-tratos aos menores operários, por patrões, mestres e contramestres, com o objetivo de “mantê-los na linha”<sup>105</sup>.

Se a intenção de Paulo Ildefonso de integração entre aulas e oficinas não parece ter sido plenamente alcançada, a tentativa de aplicação conjunta do método intuitivo e do método *sloydal* não deixou de trazer resultados. Ela foi um elemento importante do processo de institucionalização do ensino profissional, auxiliando no estabelecimento de programas mínimos de ensino e na tentativa de racionalização e sistematização do alfabetismo técnico, possibilitou a inserção e o reconhecimento da Escola de Aprendizes Artífices como componente da modernidade pedagógica republicana, e foi um instrumento poderoso de formação e disciplinarização do operariado, contribuindo conjuntamente com outras estratégias adotadas pela instituição para a disseminação dos valores republicanos e para a consolidação da sociedade do trabalho.

Podemos perceber no discurso e nas práticas da instituição que ela procurou constituir-se em um eficiente instrumento dentro da múltipla estratégia de disciplinarização da classe operária empreendida pelas elites dirigentes brasileiras, servindo momentaneamente, em 1916, até como modelo para o conjunto das Escolas de Aprendizes Artífices do norte do país<sup>106</sup>.

A transmissão de uma filosofia moral baseada na ética do trabalho e na crença do progresso por meio da técnica, adequava-se ao objetivo estabelecido pelo decreto de criação das Escolas de Aprendizes Artífices de retirar das ruas os menores desvalidos e ensinar-lhes um ofício.

A retirada das crianças da rua, problema crescente nos centros urbanos, seria complementada pelo inculcamento em seus corpos e mentes de novos hábitos e costumes voltados para a disciplina do trabalho, ou seja, passariam por um processo de disciplinarização. Era como metamorfosear indivíduos potencialmente perigosos pela sua condição de classe, tornando os menores desvalidos em menores aprendizes, em trabalhadores produtivos.

Os alunos não só receberiam o ensino elementar e o ensino profissional, teriam também a sua educação moral orientada. A maior parte dos que frequentam os estabelecimentos como este são filhos de lares miseráveis e viciados, não encontrando na educação paterna essa firmeza e essa linha tão necessária ao homem<sup>107</sup>.

Em outro texto, o relatório escrito para o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, sobre a sua viagem de inspeção às Escolas de Aprendizes Artífices do norte do Brasil, Paulo Ildefonso d' Assumpção exporia com maior clareza seu posicionamento sobre a questão da disciplina para o trabalho, fazendo uma interessante aproximação, tão típica nas primeiras décadas do século, entre disciplina, higienização social e racionalização dos gestos:

A organização disciplinar dos novos institutos foi também objeto de meu especial carinho. Considero como essencial não somente desembrutecer o entendimento e a razão, mas também corrigir e educar o físico e a estrutura, se é nossa missão essa obra de profilaxia social, saneando o corpo e a mente aos jovens organismos que nos são confiados, oriundos quase sempre das mais imperfeitas camadas da sociedade. Além disso, a destreza no trabalho só poderá ser atingida com a observância da boa higiene corporal, com justeza dos movimentos e a aplicação racional dos músculos em função com o cérebro. O espírito de ordem, formação e simetria virá facilitar a preparação do operário, educando o golpe de vista, o sentimento visual das posições, das relações das linhas e dos planos, a correlação das fórmulas, criando-lhes a universal percepção do perfeito<sup>108</sup>.



**Figura 8** - Desfile dos alunos da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, em cerimônia cívica. Fonte: Acervo DEDHIS.

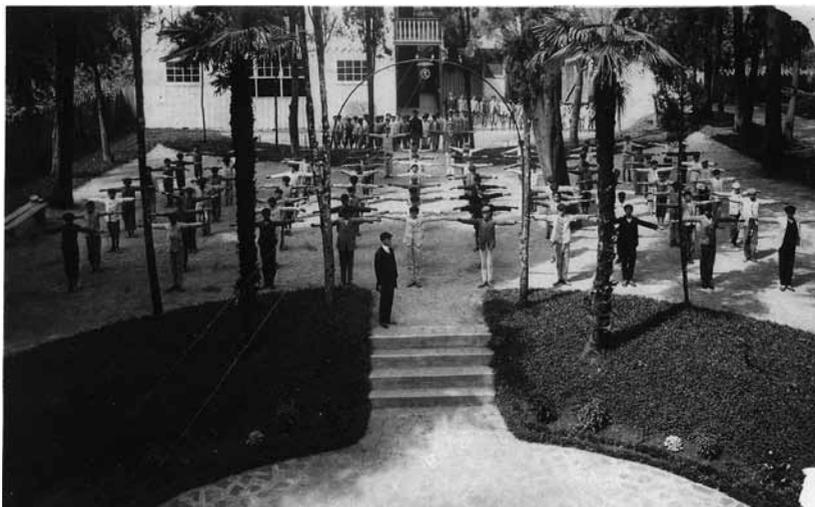
No pensamento de Paulo Ildefonso, assim como para boa parte das elites brasileiras, o processo de formação e disciplinarização para o trabalho da infância pobre, justificava-se, especialmente, por meio de um imperativo moral de iluminação e progresso da nação através da técnica<sup>109</sup>.



**Figura 9** - Alunos da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná em formação cívica no pátio da Escola, por ocasião das comemorações da Proclamação da República. Nos cartazes, pode-se ler homenagens prestadas a José Bonifácio, “xxxxxxx” e José do Patrocínio, “xxxxxxxxx”. No lado direito, ao fundo, professores e funcionários da escola assistem ao ato.  
Fonte: Acervo DEDHIS.

No caso da Escola de Aprendizes Artífices, o objetivo era de desenvolver no seu próprio âmbito estratégias que promovessem, da forma mais eficiente possível, a disciplinarização do menor. Assim, além da própria estruturação do ensino da instituição em torno do trabalho produtivo, ocorreu a criação de um batalhão infantil que segundo o então inspetor agrícola federal João Cândido da Silva Muricy, trouxera melhor “substância” na disciplina das crianças. Através do batalhão escolar, sempre dirigido por um militar indicado pelo comando geral do exército na região, os alunos aprendiam o ritmo das marchas, com ordens unidas e movimentos sincronizados; as noções sob a

organização que regia o exército e que, em diversos níveis, estava presente na sociedade, assim como na fábrica. Os desfiles do batalhão em solenidades comemorativas demonstravam a incorporação destas crianças pobres, e, portanto, potencialmente degeneradas no imaginário das elites, ao mundo da ordem, ao mundo do trabalho, e à própria nação, representada simbolicamente pelo oficial da instituição que deveria garantir a unidade nacional, o exército<sup>110</sup>.



**Figura 10** - Prática de ginástica sueca pelos alunos da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná. Fonte: Acervo DEDHIS.

O processo moralizador do corpo também se daria pela adoção da aula de “ginástica sueca”, a educação física em uma das suas modernas faces, que garantiria o funcionamento regular da máquina humana. Na Escola de Aprendizes Artífices, as aulas de ginástica sueca e os exercícios militares auxiliavam na precisão dos movimentos dos corpos. Nas marchas aprendidas, nas formações treinadas, estabeleciam-se novos ritmos que preparavam para a normatização social e para o trabalho uniformizado e cronometrado da fábrica<sup>111</sup>. E também através da higienização da alma pelos pedagógicos “conselhos de persuasão”.

Esta mesma sistemática era fortalecida nas oficinas. Nela, os gestos eram treinados pela repetição, na cópia dos modelos estabelecidos pelos mestres, no método de organização, no contato crescente com os ritmos das máquinas, na intensificação do processo de industrialização.

A ética do trabalho, que era transmitida nos exercícios, estava presente também no tempo da feitura de objetos, no tempo livre dos intervalos e dos recreios. É um tempo que se misturava e se articulava, constituindo-se “em um dos primeiros tempos úteis, cronometrados, controlados e exigidos, percebidos pelas crianças. Nesse sentido ele educa, modela e conforma, prestando-se aos desígnios da civilização”<sup>112</sup>.

A escola era o local de transformação de hábitos e aprendizado de novas maneiras de ver o mundo. Era o local de transformação do próprio corpo, alvo de técnicas disciplinares que procuram preparar o aluno para a existência na sociedade do trabalho. Nas oficinas o processo disciplinar complementava-se. Aí se dava o ajustamento “da multiplicidade dos homens e a multiplicação dos aparelhos de produção”<sup>113</sup>. Lá, a filosofia moral que unificava o alfabetismo técnico surgiria como mais uma técnica disciplinar, demonstrando ser “um processo técnico unitário pelo qual a força do corpo é com o mínimo ônus reduzida como força política e maximizada como força útil”<sup>114</sup>. Nas oficinas, através da aplicação do método *sloydal*, a disciplina se apresentaria regendo a economia do poder pelo princípio “suavidade-produção-lucro”<sup>115</sup>. Na escola efetuava-se a transformação do menor, de um potencial desorganizador da ordem para um trabalhador construtor da ordem.

A Escola de Aprendizes Artífices do Paraná apresentou, em seu desenvolvimento, problemas característicos de uma instituição no centro da tensão entre o ensino liberal e o profissional. A Escola foi criada para educar menores pobres na ética do trabalho. Paulo Ildefonso, ligado à tradição liberal, foi encarregado de conduzir à respeitabilidade uma escola onde a sua própria razão de ser já estava permeada pelo preconceito contra o trabalho manual. Esta tarefa foi dificultada pela situação de pobreza dos menores, pela pressão do mercado de trabalho sobre os mesmos e pela própria estruturação da instituição, especialmente pelo preparo insuficiente dos mestres e pela instalação precária de suas oficinas. Isso levou a uma grande quantidade de desistências e a uma evidente dificuldade na formação de contramestres como estabelecido pelo seu Decreto de criação.

Porém, na sua organização e na síntese do alfabetismo técnico elaborado pelo seu diretor, através da interação do método intuitivo com o método *sloydal*, a escola foi razoavelmente bem-sucedida. Se o aprendizado das notações necessárias para o desenvolvimento do alfabetismo técnico deu-se apenas em nível elementar, ainda assim foi um passo importante na gradual mudança do empirismo para uma maior ênfase na sistematização do conhecimento técnico-científico relevante para a tradução da gramática da máquina<sup>116</sup>.

Se nas oficinas o método *sloydal* foi apenas parcialmente aplicado, ele teve seu mérito na relação com o método intuitivo aplicado na instrução elementar e na tentativa de sistematização na transmissão de um conhecimento técnico.

A filosofia moral que garantia a unidade do processo acabou por unir-se às múltiplas técnicas disciplinares aplicadas na escola, na tentativa de conduzir os alunos à comunhão na ética do trabalho e a eficiência máxima de seus corpos na atividade produtiva.

O alcance, mesmo que limitado, desses avanços conseguidos pela Escola de Aprendizes Artífices do Paraná revelou sua importância no interesse demonstrado pelo governo federal ao convidar Paulo Ildefonso d'Assumpção para implantar seu método de ensino nas escolas do norte do país. A síntese construída por Paulo Ildefonso demonstrou a sua atualidade também na sua ligação com a discussão dos rumos do ensino técnico que ocorria em nível internacional e que tinha como um de seus principais fóruns as exposições internacionais. Indiretamente, por meio da adoção do método *sloydal*, do próprio método intuitivo e da integração dos imigrantes à nacionalidade, Paulo Ildefonso aparecia conectado a um contexto internacional da institucionalização do ensino profissional como instrumento de construção da sociedade capitalista.

Contudo, o alfabetismo técnico sintetizado por Paulo Ildefonso seria insuficiente para expressar e auxiliar as mudanças socioeconômicas que se aprofundariam a partir da I Guerra Mundial.

## **6 A ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES DO PARANÁ E O SERVIÇO DE REMODELAÇÃO DO ENSINO PROFISSIONAL-TÉCNICO (1920-1930)**

Os últimos anos da década de 1910 e os anos de 1920 foram marcados pelas reformas e pelo desejo de regeneração em diversos setores sociais e econômicos. Estes foram os anos das revoltas tenentistas em sua busca de rompimento com a república oligárquica; da Semana de Arte Moderna divulgando o movimento modernista; do surgimento dos ritmos musicais frenéticos, como o jazz; anos de culto ao corpo e à beleza física e da euforia esportiva; anos de supremacia do estilo *art deco* “que baseando suas linhas e volumes em projeções futuristas, renunciando um mundo em que a vitória total da técnica suprimisse em definitivo as ameaças de contaminação e degenerescência”<sup>117</sup>.

Na procura deste homem novo, uniram-se, com diferentes estratégias, industriais e engenheiros em defesa da racionalização do trabalho; higienistas,

sanitaristas e eugenistas, na busca da profilaxia social e aperfeiçoamento da raça; educadores em busca da escola nova. Procurava-se “consolidar” a República através da moralização das classes proletárias<sup>118</sup>.

O final da década de 1910 trouxe novamente à tona a questão do aproveitamento da mão de obra nacional. Com a Primeira Guerra Mundial, o fluxo imigratório sofreu um brusco estancamento, o que, unido ao crescimento industrial ocorrido no período, devido à substituição das importações, levou à preocupação sobre a formação do trabalhador nacional, em um contexto de maior complexidade econômica, apesar da predominância do setor agrícola. A reflexão sobre a organização do trabalho surgia em um contexto de intensificação da luta de classes com a multiplicação das greves operárias, que resultou no questionamento sobre a “a anarquia imigrante” e na maior sensibilidade das elites em relação ao mundo urbano-industrial, especialmente em relação ao espetáculo das multidões proletárias vagando indisciplinadas<sup>119</sup>.

Defendia-se o ingresso do país na modernidade que, no discurso desses grupos, era igualada à racionalidade que emana da esfera produtiva, onde classes sociais diferenciadas unem-se em um trabalho conjunto e harmônico, para alcançar o objetivo de produção da mercadoria. Procurava-se construir um novo discurso hegemônico que estabelecesse a identidade entre razão e dominação<sup>120</sup>.

Articulava-se uma estratégia múltipla para esquadrihar e controlar o mundo do trabalho, rompendo com as resistências operárias, procurando alcançar a eficiência máxima do processo produtivo.

Neste contexto surgem as reformas educacionais da década de 1920 - por exemplo, as empreendidas por Sampaio Dória, em São Paulo, em 1920; Cesar Prieto Martinez em 1920, no Paraná; Lourenço Filho, em 1922-1923 no Ceará; Anísio Teixeira, na Bahia, em 1924; Antônio Carneiro Leão, no Distrito Federal, em 1922-1924, e em Pernambuco em 1928<sup>121</sup> - e o movimento dos educadores profissionais, associados em instituições, como a Associação Brasileira dos Educadores (ABE). Estes profissionais consideravam a educação como instrumento fundamental de reforma social e da constituição da nacionalidade. A ABE tinha como ideal “um país no qual brasileiros saneados, educados e laboriosos se juntariam nas cidades e nos campos também saneados, moralizados e produtivos”<sup>122</sup>.

Em oposição à pedagogia tradicional, considerada intelectualista e individualista, contrapunham a escola nova, democrática e dinâmica, o ideal do homem culto suplantado pelo ideal do homem prático. O modelo para a organização da sociedade e da escola passava a ser a racionalidade da fábrica.

Defendiam um discurso científico para a educação enfatizando os “aspectos técnicos e metodológicos, isto é, os meios tidos como racionais e científicos”, a revisão dos programas de ensino, o laicismo, a coeducação dos sexos, a educação pública e gratuita, a orientação profissional, os testes de aptidões, rapidez, precisão e maximização dos resultados escolares<sup>123</sup>.

Dentro do contexto de dificuldades das Escolas de Aprendizes Artífices, do entusiasmo reformista educacional dos anos de 1920, e da maior disposição do governo federal para intervenção na questão social, o novo Ministro da Agricultura Indústria e Comércio, Ildefonso Simões Lopes, com o intento de reformar o ensino técnico profissional, criou, em 1920, a Comissão de Remodelação do Ensino Profissional Técnico, transformada em 1921 em Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico, justificando essa criação dentro do espírito reformista<sup>124</sup>. A educação profissional era tida como elemento primordial para a constituição da nação e como fator de independência de outros povos e, especialmente, de seus operários qualificados. As classes proletárias nacionais eram percebidas como partícipes harmônicos da construção de um projeto nacional. O trabalho, em particular o industrial, era considerado essencialmente democrático, sendo que até as classes médias já teriam deixado seduzir-se por esta ética revigorante e essencial para a vida em sociedade (o que na realidade estava longe de acontecer). Por fim, a reforma deveria ser conduzida pelos métodos “modernos e eficientes”. Deixava-se de lado a ênfase na salvação dos menores abandonados e delinquentes, ainda presente na política adotada em 1918, procurando estabelecer uma nova filosofia educacional, um novo modelo de escola técnica, voltada para o padrão de produtividade industrial e formação eficiente do operário qualificado nacional.

Os princípios educacionais defendidos pelo Ministro da Agricultura, Indústria e Comércio, eram absolutamente coerentes com aqueles aplicados no Instituto Parobé de Porto Alegre e que tinham alcançado repercussão nacional. Assim, a escolha para a chefia da Comissão de Remodelação, futuro Serviço de Remodelação, recaiu sobre o engenheiro João Luderitz, diretor do Instituto Parobé, de Porto Alegre, que formou sua equipe com outros membros de sua instituição.

Coerentemente com a sua visão de alfabetismo técnico, ressaltava a necessidade premente de reaparelhamento das oficinas com máquinas e ferramentas que permitissem um ensino racional que fosse além das ligeiras noções de trabalhos manuais e do ensino primário. Criticava ainda a própria escolha da maioria das oficinas existentes nas Escolas de Aprendizes Artífices que não possibilitavam a existência de “um programa racional”, tendo sido

desde o início “viciosa”, pois os diretores não consultaram suficientemente o meio local, selecionando as oficinas principalmente pela facilidade de montagem. Para Luderitz, “não seria necessário montar um aparato e complicado aparelho administrativo para fazer semelhante ensino público”<sup>125</sup>.

O que se desejava era que as Escolas de Aprendizes Artífices preparassem “operários modernos capazes e instruídos pelo menos tão aptos a serem na prática bons profissionais nas suas especialidades quanto o são nossos médicos, advogados e engenheiros ao saírem da escola”<sup>126</sup>. Porém, as soluções indicadas para enfrentar o problema eram profundamente originais no ensino técnico federal. Seguiam, na sua maioria, as ideias aplicadas no Instituto Parobé, no sentido de uma racionalização e eficiência do ensino a ser alcançado por meio da transmissão de um novo alfabetismo técnico baseado no método de industrialização. Os objetivos de Luderitz à frente do Serviço de Remodelação inscreviam-se no contexto dos reformadores educacionais do período, mais especificamente, dentro de uma das tendências sugeridas por Lourenço Filho como “taylorismo na escola”<sup>127</sup>.

As relações entre o diretor da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná e o Serviço de Remodelação a princípio foram cordiais. Com a escola paranaense sendo escolhida pelo Serviço de Remodelação, juntamente com as outras escolas “sulistas”, para iniciar o projeto de industrialização, Paulo Ildefonso esperava que, enfim, seus anseios por uma nova escola fosse concretizado.

Porém, o Serviço de Remodelação definiu como prioridade para a Escola do Paraná, e não só para ela, antes da construção de um novo prédio ou mesmo qualquer reforma nos edifícios existentes, a imediata reorganização das oficinas. Dessa forma, foram enviadas diversas máquinas e ferramentas durante os anos de 1921 e 1922.

O total investido na compra de maquinário e instalação no ano de 1921 foi de 40:665\$000. Para o biênio 1921-1922, o total aproximou-se de 45:000\$000<sup>128</sup>. O Serviço de Remodelação seguia seu planejamento beneficiando especialmente a reorganização das oficinas de serralheria-mecânica, que deveria subdividir-se e ser denominada seção de trabalhos em metais, recebendo 26:582\$658 em equipamentos e a oficina de marcenaria, que deveria passar a denominar-se seção de trabalhos em madeira, recebendo 16:087\$320, em máquinas e equipamentos. A oficina de sapataria recebeu maquinário no modesto valor de 2:094\$650, e as oficinas de seleiro tapeceiro e alfaiate foram relegadas ao esquecimento pelo Serviço de Remodelação. Se esta mudança permitiu à Escola de Aprendizes Artífices deixar de ter uma produção apenas artesanal em oficinas como a de serralheria-mecânica e marcenaria,

ela ainda estava distante da possibilidade de alcançar o nível de produção existente no Instituto Parobé. Para fins de exemplificação e comparação, a oficina de máquinas para trabalhos em madeira daquela instituição possuía praticamente o dobro de máquinas (por exemplo: 2 serras de fita, 2 topias, 2 serras circulares) existentes na oficina de marcenaria da Escola de Aprendizizes Artífices do Paraná<sup>129</sup>. Além disso, o processo de produção era facilitado pela maior velocidade e controle da produção trazida pela grande quantidade de motores elétricos existentes na oficina da escola gaúcha, onde praticamente todas as máquinas eram movimentadas através de motores individuais. Na escola paranaense as máquinas da oficina de marcenaria eram movidas por meio de um eixo de transmissão acionado por um motor elétrico de 5 HP, o que dificultava o controle e precisão do processo produtivo. Outra questão importante é que, enquanto a escola gaúcha tinha a sua seção de trabalhos em madeira dividida em três oficinas, carpintaria e esquadrias, marcenaria e a oficina de máquinas para trabalhos em madeira, a escola paranaense, em todo o período estudado, teve a sua “seção de trabalhos em madeira” restrita à oficina de marcenaria. A precariedade do espaço físico utilizado pelas oficinas, com instalações sempre provisórias, a falta de reposição e manutenção de máquinas e ferramentas, somadas à manutenção do método demonstrativo defendido por Paulo Ildefonso, combinavam-se para a menor divisão do trabalho e menor intensificação da produção nas oficinas da escola paranaense.

Ao informar ao Serviço de Remodelação a chegada dos equipamentos, Paulo Ildefonso agradeceria o “valiosíssimo reforço material” e manifestaria a certeza de que em breve seria concedida à escola “nova e definitiva instalação”. Porém, esta esperança estava longe de se consolidar. Não havia sequer verbas disponíveis para a instalação provisória das máquinas recebidas, apesar da previsão pelo Serviço de Remodelação em 1920, de 25:000\$000 para este fim. Assumpção observava que para as mesmas serem devidamente instaladas, era necessária a reforma do pavilhão que não oferecia “nem acomodação, nem resistência, nem a segurança necessária, construído há onze anos passados e todo de madeira”<sup>130</sup>. As máquinas acabaram por ser instaladas mais do que provisoriamente, precariamente no antigo pavilhão. A instalação inadequada, contudo, apresentaria seus limites. Representava o perigo de acidentes, como aquele ocorrido, em 1923, com uma serra de fita recebida em 1921,

uma das correias, justamente a que liga a grande serra de fita enroscou-se no eixo geral da transmissão arrastando vagorosamente a máquina. Esta, que não se achava com embasamento conveniente, tombou violentamente para o lado do torno, tendo nesta ocasião ferido levemente o aluno torneiro Juvenal Caetano na perna direita<sup>131</sup>.

A precariedade das instalações das oficinas levou também a uma limitação do horário de funcionamento – e, logo, da produção, motivado pelo excesso de ruído e trepidação do pavilhão provisório, causado pelos motores e máquinas, que impediam e ameaçavam as aulas ministradas no mesmo<sup>132</sup>.

Apesar de todos esses problemas, nenhuma mudança física foi concretizada durante a gestão de Paulo Ildelfonso. Mesmo o projeto de reforma, apresentado em 1921 ao Serviço de Remodelação, não foi aceito<sup>133</sup>. Aparentemente, este projeto de reforma provisória foi recusado pelo Serviço de Remodelação por este ter por objetivo a construção de uma nova escola. Porém, quando o governo estadual ofereceu um terreno para a construção das novas instalações, em 1922, ou ainda quando o conselho municipal autorizou, em 1923, a compra pela prefeitura de um terreno adequado para a construção, o Serviço de Remodelação não teve verbas suficientes sequer para iniciar as obras, o que provocou a revogação das ofertas<sup>134</sup>. O limite orçamentário para a realização de obras pelo Serviço de Remodelação oscilou, no período estudado entre 300 e 400 contos anuais, sendo uma quantia insuficiente para a reforma ou construção de todas as instituições. Foram privilegiadas, assim, as instituições nas quais o governo estadual compartilhou as despesas de construção das novas escolas, como em São Paulo, e aquelas beneficiadas pelo critério político, como a construção das novas escolas da Paraíba e Minas Gerais, iniciadas durante a gestão do presidente, o paraibano Epitácio Pessoa e do seu vice-presidente, o mineiro Artur Bernardes.

De qualquer forma, a preocupação essencial do Serviço de Remodelação, desde o seu início, era demonstrar com urgência o acerto de sua política de industrialização, tendo como principal argumento de persuasão da Diretoria de Indústria e Comércio a quem estava diretamente subordinado dentro da estrutura do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, o aumento de renda das escolas. Assim, na implementação do moderno alfabetismo técnico defendido para as Escolas de Aprendizes Artífices do país, a ênfase recairia, novamente, sobre o elemento industrialização. Os demais elementos do alfabetismo técnico permaneceriam em segundo plano, apesar de não serem esquecidos.

Luderitz proporia um novo currículo básico para as instituições, que simplesmente não foi adotado por Paulo Ildefonso. Ele manteve, para todo o período estudado, o método intuitivo, o currículo por ele estabelecido nos primeiros anos de funcionamento da instituição e a rotatividade dos professores como elementos centrais do seu sistema educativo.

A implementação de um novo alfabetismo técnico, também dependia de professores preparados para o ensino de desenho industrial e tecnologia. O Serviço de Remodelação tinha, dentre suas atribuições, a contratação de professores necessários ao desenvolvimento das escolas profissionais. Porém, em relação à Escola de Aprendizes do Paraná, a Remodelação teve um papel extremamente limitado. Indicou para a mesma o contramestre Oscar Rocha, para a seção de trabalhos em metais, que, contudo, nem chegou a assumir o cargo no Paraná, e sim na Bahia, por meio de uma relocação administrativa. Outro indicado foi o “mestre” José Possoli para a oficina de sapataria, porém, o mesmo não foi aceito por ter “confessado” espontaneamente sua incapacidade para o cargo, pois “somente conhecia do ofício os trabalhos de corte e ajuste, não podendo se explicar e acompanhar os aprendizes com obras de bancada para montagem e acabamento dos calçados”<sup>135</sup>.

Os efeitos de formação de professores que deveriam ter sido proporcionados pela Escola Normal Wenceslau Brás também foram praticamente inexistentes para o período. A escola possuía só 20 vagas para o seu curso de aperfeiçoamento. A Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, apenas em 1927, indicaria o aprendiz de marcenaria, Augusto Klopefeisch, para a realização do curso de aperfeiçoamento. Ele seguiria para o Rio de Janeiro em 1929. As dificuldades para formação de professores na escola Wenceslau Brás podem ser percebidas na afirmação do próprio diretor de que os aprendizes indicados para o curso, apesar de serem os de maior destaque em suas escolas, apresentavam grandes dificuldades de aprendizado, até mesmo para serem aprovados no primeiro ano de curso. Isso levou o Serviço de Remodelação a exigir o cumprimento do programa de ensino estabelecido e ainda mais rigor na seleção dos alunos para aperfeiçoamento<sup>136</sup>.

Podemos perceber, portanto, que um elemento central para a implementação de um alfabetismo técnico inovador, a existência de mestres qualificados e comprometidos com a proposta, não era atendido adequadamente.

A partir de 1925, o Serviço de Remodelação procurou incentivar a padronização do ensino, especialmente no curso de desenho e de instrução primária através da remessa dos materiais didáticos.

Observando-se a relação desses materiais recebidos pela Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, é possível perceber algumas constâncias. Por exemplo, o envio de material de uso (cadernos, lápis, régua, etc.) era sempre em quantidades insuficientes para suprir o conjunto dos alunos. Levando-se em conta a pobreza da esmagadora maioria destes jovens, pode-se compreender as queixas de Paulo Ildefonso, de que mais importante do que o envio de manuais era o suprimento de materiais de uso<sup>137</sup>. A remessa das revistas técnicas, como a “*Tischlermeister*”, tinha por objetivo a atualização dos conhecimentos dos mestres, evidentemente, apenas os que liam em alemão. O envio de livros infantis, justificado a partir do exemplo da aplicação do método intuitivo nos Estados Unidos e Europa, pressupondo a organização de bibliotecas em cada escola e a obrigatoriedade de frequência às mesmas pelos alunos, era marcado pela função utilitária: “essas publicações servem para sugerir aos alunos, novos modelos a aplicar no curso de desenho em ensaio”<sup>138</sup>.

Mas, a preocupação do Serviço de Remodelação era mesmo os manuais, especialmente os de aritmética, desenho e trabalhos manuais. Por meio deles pretendia-se uma uniformização mínima dos métodos e conteúdos ministrados nas instituições profissionais no país.

A explicação pormenorizada dos diversos passos do ensino a ser ministrado repetia-se nas instruções de outros manuais de disciplinas consideradas como preparatórias para o ensino técnico industrial, como os de desenho ornamental e geométrico. Após definir as normas básicas para o ensino de trabalhos manuais, especialmente a exigência da organização de séries resumidas e pedagógicas de exercícios para cada grupo de trabalhos manuais, o Serviço de Remodelação passou a produzir, em 1926, manuais explicitando as séries de exercícios a serem seguidas. Denominados *Sugestões sobre o Ensino de Trabalhos Manuais e do Desenho no Curso Preparatório*, procuraram estabelecer normas para o aprendizado de empalhação e estofaria, cartonagem, modelagem e moldação (cestaria), colagem e recortes de silhuetas, a serem utilizados no primeiro e segundo anos<sup>139</sup>.

Nas disciplinas de cunho científico também foram adotados manuais, como o livro *História Natural*, de Waldemiro Potsch; *Physica Elementar*, de Heitor Lyra e Silva; *Chimica elementar*, de Barbosa de Oliveira; *Sciências Físicas e Naturais*, para o ensino de Lições de Coisas e Rudimentos de Física e, eventualmente, para Física Experimental; e *Noções de Química e Noções de História Natural e Biologia Popular*, do Dr. Dias Martins. Se, no caso dos trabalhos manuais, eram enviados em média 50 exemplares de cada volume, no ensino de noções científicas não eram enviados mais do que 10 exemplares de cada um.

A tendência de Paulo Ildefonso levar às últimas consequências a lógica da aplicação do método intuitivo, fez com que não apresentasse uma lista de livros didáticos ao Serviço de Remodelação. Ao negar o uso dos livros didáticos em nome do método intuitivo, ele exaltava a necessidade de materiais escolares, no que se assemelhava a outros diretores de escolas primárias que utilizavam apenas livros de leituras.

Portanto, com o estabelecimento de novos currículos, a publicação de manuais em áreas onde, até então, eram inexistentes e escassos, como desenho e trabalhos manuais, e a adoção de manuais nas áreas de aritmética e ciências, o Serviço de Remodelação procurava garantir, nas Escolas de Aprendizes, a transmissão dos elementos básicos do alfabetismo técnico, defendido por Luderitz, ou seja, a integração da representação espaço-gráfica, noções de aritmética e de ciências. Essa transmissão foi dificultada pela falta de elementos fundamentais no cotidiano escolar, como a falta de material de uso didático em quantidade suficiente e o despreparo dos mestres.

A estas tentativas de padronização do ensino, somou-se a pressão para a adoção da industrialização das oficinas. O Serviço de Remodelação desenvolvia com ênfase um componente central do método de ensino, que era a industrialização. É importante ter em mente que a meta de industrialização acabou por ser encampada pelos diversos níveis administrativos do Ministério de Agricultura, Indústria e Comércio, apesar de que o Serviço de Remodelação tinha um conceito mais definido da relação entre industrialização e ensino. Dessa forma, a diretoria de Contabilidade e a Diretoria de Indústria e Comércio, em diferentes momentos, cobraram Paulo Ildefonso acerca da baixa produtividade das oficinas da escola paranaense. Por isso, logo em 1921, Paulo Ildefonso receberia um ofício do Diretor-Geral da Diretoria de Contabilidade, inquirindo sobre os motivos que levaram à insignificância da produção de algumas das oficinas e ao impedimento do desenvolvimento do ensino profissional ministrado na escola. Ele responderia em um tom irritado,

tenho a honra de declarar que de larga data venho acentuando em sucessivos relatórios, as causas que mais prejudiciais têm sido ao progresso e desenvolvimento deste estabelecimento profissional, destacando: a falta de estímulo, por deficiência de remuneração, dos mestres atingidos alguns por invalidez; a deserção dos alunos logo que adquirem prática de trabalho, procurando em outra parte ganho e subsistência; a falta de recursos e de aparelhamento mecânico para intensificação das obras de larga produção.<sup>140</sup>

Após fazer este balanço sobre as dificuldades da instituição, Paulo Ildefonso partia para a crítica direta ao projeto de industrialização, baseada na defesa do ensino demonstrativo.

O Serviço de Remodelação, seguindo a sua meta do processo de industrialização, após ter reorganizado as oficinas - no caso da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná exclusivamente por meio da compra de máquinas e ferramentas, procurou incrementar a produção das escolas, autorizando a utilização da renda especial, ou seja, o lucro obtido com a venda dos artefatos produzidos, e até colocando à disposição créditos especiais para a produção em série de objetos propostos pelo Serviço e que, supostamente, teriam fácil colocação no mercado ou, ainda, nas próprias repartições do governo federal. Assim, em 1924, o Serviço enviaria à Escola de Artífices do Paraná quatro desenhos com os respectivos orçamentos de três tipos de classificadores e de um aquecedor para banho a carvão, sendo que, se a diretoria da escola se interessasse pela produção destes artefatos, o Serviço de Remodelação “assegurava a respectiva colocação e renda posterior, pela adaptabilidade dos citados tipos as exigências dos compradores”<sup>141</sup>. Se ocorresse qualquer dificuldade para a execução dos projetos, o Serviço de Remodelação enviaria os modelos em escala 1/3 para facilitar a compreensão<sup>142</sup>. A Escola de Aprendizes Artífices do Paraná não produziu nenhum classificador vertical ou aquecedor para banho em 1924<sup>143</sup>.

Após a aprovação das regras a serem seguidas pelas escolas, para a industrialização das oficinas, pelo Ministro da Agricultura, Indústria e Comércio, em janeiro de 1925, o Serviço procurou garantir a produção industrial através de diversas medidas. Em março de 1925, o Serviço de Remodelação enviou uma série de 22 desenhos industriais de modelos tecnológicos que se referiam aos “padrões educativos a serem usados nas oficinas das secções de metais e madeiras, com o intuito de iniciar a industrialização dos trabalhos projetados nas diferentes escolas”<sup>144</sup>. A exemplo da proposta anterior, os modelos ficariam na sede da própria Remodelação, de forma que os chefes de serviços do Ministério da Agricultura pudessem escolher quais seriam adequados para a sua repartição. As encomendas efetivadas seriam “distribuídas pelas diversas escolas de acordo com a capacidade produtiva das diferentes oficinas”<sup>145</sup>. O Serviço de Remodelação propôs a centralização da compra dos materiais. O material a ser empregado na produção destes artefatos seria adquirido através de concorrência pública, a ser realizada pelo Serviço de Remodelação na capital. O Serviço ainda se propunha a enviar os orçamentos detalhados e procedimentos de execução, além dos modelos em escala, dos

artefatos selecionados pela escola<sup>146</sup>. Assim, caracterizava-se cada vez mais o seu papel de instrumento centralizador e planejador, um escritório taylorista na sua melhor tradição.

Alguns meses depois, o Serviço de Remodelação enviaria instruções específicas para a execução de camas metálicas tipo “patronato”, solicitando o envio do orçamento estimado para a mesma. Justificava a escolha deste artefato para produção na escola, pois a mesma era um “excelente exercício de trabalho manual para os alunos”<sup>147</sup>. A Escola de Aprendizes Artífices, contudo, não produziu nenhuma cama metálica tipo “patronato”, em 1925. Porém, isso não significou um completo fracasso da política de industrialização, apesar de mostrar claramente as suas limitações.

A reorganização e padronização das oficinas, principal medida requerida pelo gerenciamento científico, só foi realizada parcialmente, através da compra de máquinas, não se operando a reforma do espaço físico. Além disso, Paulo Ildfonso não implementou a reorganização das oficinas em seções, deixando, portanto, de aprofundar a fragmentação e a especialização do trabalho no processo manufatureiro. A produção em série, planejada tão minuciosamente com a feitura de desenhos industriais, modelos e orçamentos pelo “escritório de planejamento” do Serviço de Remodelação, não foi sequer considerada pela escola paranaense. Até mesmo algo mais simples, apesar de essencial para os padrões tayloristas, que era a reposição e manutenção dos maquinários e ferramentas, tendo em vista a máxima eficiência e produtividade, não foi efetivada pela absoluta falta de numerário por parte do Serviço de Remodelação<sup>148</sup>. Contudo, esta mudança na organização das oficinas, mesmo que incompleta para os padrões tayloristas, significou a elevação do patamar de produção estabelecido nos anos de 1921 e 1924.

As novas normas de contabilidade e escrituração, essenciais para o controle da produção, recomendadas pelo Serviço e por Frederick Taylor, não foram definitivamente seguidas. Por outro lado, a centralização de compras pelo Serviço de Remodelação, em seu esforço padronizador acabou, no caso da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, quando conjugado às constantes dificuldades de liberação de créditos, por impedir, ao invés de dinamizar, o processo produtivo, como pode ser percebido em 1923.

Com a adoção, mesmo que de forma distorcida segundo as críticas de Muricy, das normas de industrialização do ensino em 1925, a produção alcançou novo patamar que não seria mais ultrapassado até 1929. A dificuldade de elevar este patamar em 5 anos de atividades demonstra os limites do processo de transformação do ensino na Escola de Aprendizes, levando-se em conta que

o objetivo central do Serviço, em sua estratégia taylorista, era a instalação de uma estrutura que possibilitasse o aprendizado e o crescimento constante dos níveis de produção<sup>149</sup>.



**Figura 11** - Oficinas de xxxx e xxxx, da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná.  
Fonte: Acervo DEDHIS.

A exemplo do Arsenal de Watertown, onde a implementação do sistema de gerenciamento científico encontrou em sua introdução sérios obstáculos, como a resistência dos trabalhadores e a transformação não uniforme das condições de produção, também na Escola de Aprendizes Artífices, apresentaria dificuldades<sup>150</sup>. Estas iam desde as más condições das oficinas e espaço físico até a falta de qualificação dos mestres. Uma das principais falhas apontadas no sistema taylorista de produção, por contemporâneos americanos, era o seu descaso pela educação técnica, entendida como responsável pela requalificação dos operários às novas condições de produção<sup>151</sup>. No caso de uma Escola de Artífices por certo este desprezo não existia, mas a requalificação dos mestres da escola, coerente com a nova lógica organizacional proposta pelo Serviço de Remodelação, não foi em nenhum momento ofertada. Além disso, o Serviço de Remodelação, assim como Taylor em Watertown, subestimou as tensões advindas de uma tradição cultural divergente. Neste caso, tratava-se da existência de um padrão de ensino anterior, que misturava a moderna concepção de ensino republicana com a tradição artesanal de aprendizado, vigente por mais de uma década e que, em seus limites, mostrou-se bem sucedido. O Serviço de Remodelação tentou implementar um novo

alfabetismo técnico ligado a um novo padrão cultural, baseado nos elementos fundamentais para o sucesso de um empreendimento industrial - eficiência, produtividade, ciência aplicada à indústria e reforço da competitividade entre indivíduos, desprezando totalmente a tradição artesanal. A proposta do Serviço de Remodelação não veio, na verdade, ocupar um espaço que se constituía em uma terra desolada, mas um espaço preenchido por uma tradição diferenciada que ao mesmo tempo se aproximava e se distanciava complexamente deste novo alfabetismo técnico.

O processo de centralização e planejamento assumido pelo Serviço de Remodelação seria completado, a partir de 1925, com a realização de concorrência para materiais de expediente e material para a produção das oficinas, sob a alegação de tentar impedir as “inevitáveis complicações e quase insuperáveis dificuldades até hoje encontradas nas concorrências públicas”<sup>152</sup>. Esta centralização significou uma diminuição das verbas disponíveis, já distribuídas bastante irregularmente, para custeio das atividades de oficina e escolares, levando a situações que variavam desde a falta de ferramentas nas oficinas e peças de reposição para máquinas na Escola de Aprendizes Artífices, até a falta de vidros para as janelas da instituição. Em maio de 1925, com a proximidade do inverno, Paulo Ildefonso requereu ao Serviço de Remodelação “a quantidade de vidros para vidraças constantes da relação junta, para a necessária reparação das dependências desta escola, que desde o ano de 1923, não foi mais contemplada com verbas necessárias para obras de conservação, tanto dos edifícios, como das suas oficinas e materiais de trabalho”<sup>153</sup>. O ofício só seria respondido em novembro do mesmo ano, seis meses depois, com a observação de que os vidros foram incluídos na concorrência administrativa do Serviço e que seguiriam em algumas semanas para a Escola. Os vidros chegariam à escola em junho de 1926, quebrados<sup>154</sup>.

À decepção administrativa de Paulo Ildefonso em relação ao Serviço de Remodelação - afinal o novo prédio tão prometido ainda era sonho e as condições de oficinas e instalações deterioravam-se gradativa e inexoravelmente, somou-se a sua própria concepção de ensino técnico, fundamentando uma forte crítica.

No seu relatório de 1925, Paulo Ildefonso começaria a opor-se frontalmente ao acelerado processo de industrialização desejado pelo Serviço de Remodelação. Argumentaria que

o espírito de larga industrialização não se moldava a idade dos alunos admitidos, nem aos preceitos regulamentares adotados. A obrigação de se aplicar um ensino infantil às crianças desde 10 anos de idade, com um quadro limitado de professores e mestres já era um obstáculo ao alarga-

mento dos trabalhos industriais. Preparar, pois, crianças que em 4 anos poderiam sair da escola, suponhamos com 14 anos, portadoras como as fizemos tantas vezes de uma sólida instrução primária, com um curso de desenho geométrico aplicado aos ofícios e com prática de um ofício, constituía realmente, o objetivo das escolas primárias de aplicação profissional. O problema, pois de industrialização destas escolas prende-se a uma reforma ampla de regulamento, a um alargamento de recursos materiais e a um senso mais *lato* dos programas de ensino, com seus laboratórios apropriados e mestres especializados.

Além disso, em uma escola para a infância, seja de educação literária ou profissional técnica, não se pode fugir aos preceitos da pedagogia moderna, às vezes em contradição com as exigências de um largo trabalho industrial, o que seria converter estabelecimentos de ensino em usina de trabalho, e o menino em operário de oficina.

Essa duplicidade de sistemas de aplicação tem prevalecido nos atos da digna Comissão de Remodelação do Ensino Profissional<sup>155</sup>.

A duplicidade de sistemas de ensino percebida por Paulo Ildefonso, na verdade, era inexistente. João Luderitz defendia que o aprendizado nas oficinas em regime industrial era um complemento exato ao ensino primário e secundário baseados na pedagogia moderna, para a formação do operário qualificado. Contudo, Paulo Ildefonso, além da nova defesa de seu ensino demonstrativo, conjugado ao método intuitivo, traria à baila outras questões. Apresenta a consciência aguçada de que uma reforma baseada no alfabetismo técnico defendido pelo Serviço de Remodelação, para ser eficaz, precisava de mestres especializados e instalações adequadas. Por fim, coloca-nos diante do problema da exploração do trabalho infantil. Ele, que como vimos, conformara-se à realidade existente no mercado acerca do trabalho infantil, não pretendia transferir definitivamente o modelo de exploração industrial para a sua instituição. Como outras no país, a Escola de Aprendizizes Artífices já refletia, de várias formas, o processo de inserção precoce das crianças no processo produtivo industrial. A precariedade e a insalubridade das instalações, a violência de alguns mestres contra os alunos, o processo disciplinar baseado em uma concepção paternalista e hierárquica, o perigo de acidentes de trabalhos, a visão do trabalho como instrumento de regeneração do menor moralmente abandonado, todos estes elementos já estavam, em maior ou menor intensidade, presentes na escola<sup>156</sup>. Estruturalmente ela não escapava da situação geral à qual a sociedade brasileira relegava o menor trabalhador. Porém, Paulo Ildefonso recusava-se a submeter o aluno de sua escola a um processo de intensificação do trabalho industrial, para ele absolutamente antieducativo.

Foi neste sentido que, em 1926, Paulo Ildefonso atacou diretamente o Serviço de Remodelação, apoiando-se no recentemente aprovado Código de

Menores. Este, estabelecido em 1 de dezembro de 1926, proibia em seu artigo 59 o trabalho de menores de 12 anos no território nacional e, no artigo 65, afirmava:

“nos institutos em que é dada a instrução primária, não pode passar de três horas por dia o ensino manual ou de oficinas para menores abaixo de 14 anos, salvo se possuírem o aludido certificado do curso elementar e contarem com mais de 12 anos de idade”<sup>157</sup>.

Paulo Ildefonso procuraria estabelecer uma conexão entre os desígnios do novo Código de Menores e a função das Escolas de Aprendizes Artífices:

Precisávamos de Leis gerais que viessem compelir as populações ao dever obrigatório do ensino primário aos menores, a partir dos dez anos de idade. Essa providência seria bastante para impedir a prática cruel daqueles responsáveis que a sugestão do ganho, desviam as crianças, desde as primeiras idades, da racional educação ao seu alcance, prejudicando-as naquele tempo em que verdadeiramente lhes cumpriria prevenir o seu futuro”<sup>158</sup>.

Segundo ele, esta lei muito interessava “ao aprendizado das nossas escolas de ensino simultâneo, tão inspiradamente fundadas para dar à infância essa instrução e a prática elementar dos ofícios”. Isso compeliaria os pais, desde que submetidos a uma vigilância adequada, a procurarem a escola para facilitar o futuro emprego de seus filhos, parando, com isso, com a “prática cruel” de empregá-los precocemente. Novamente aqui, o diretor da Escola de Artífices do Paraná, convenientemente jogaria toda a culpa pela baixa frequência e altos índices de desistência escolar nos pais que exploravam e abandonavam moralmente os seus filhos, à procura do lucro. O Código de Menores era a oportunidade de lançar uma cruzada moralizadora, há tanto por ele desejada, em sua região. Consequentemente, anunciava que estava iniciando um “movimento de investigação e vigilância, propagando, ao mesmo tempo, pela imprensa, as medidas coercitivas estabelecidas no Código de Menores, em defesa da educação e instrução dos menores, bem como de sua vida e saúde”<sup>160</sup>. Paulo Ildefonso, sutil, mas incisivamente, criticaria novamente o Serviço de Remodelação, ao comentar “parece que nos guiava, desde à sua fundação, a estrela benéfica que conduziu os legisladores a decretação para o Brasil, da lei protetora que defende o menor contra a exploração do trabalho industrial”<sup>161</sup>.

Contudo, a visão de Paulo Ildefonso como paladino da defesa dos menores também deve ser evitada. Em 1927, o Serviço de Remodelação solicitou esclarecimentos sobre “porque os alunos matriculados no primeiro e segundo anos frequentam as oficinas, o que é vedado pela consolidação”<sup>162</sup>. Neste

caso, a exigência era de que os alunos do primeiro e segundo anos tivessem suas atividades exclusivamente relacionadas aos trabalhos manuais, sem cunho comercial. O pedido de esclarecimentos, além de demonstrar que, na prática, Paulo Ildefonso não implementara as modificações defendidas pelo Serviço na Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, sugere que, mais forte que a sua ojeriza à exploração do trabalho dos menores, era a sua concepção tradicional de ensino técnico como o ensino de um honrado ofício artesanal, e não de um “rude” trabalho industrial. A crença de Paulo Ildefonso de que a educação por meio do trabalho, realizaria o processo de mudança de *status* de menor para aprendiz, era a essência de sua instituição.



**Figura 12** - Oficina de alfaiataria, da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná.  
Fonte: Acervo DEDHIS.

Paulo Ildefonso, com certeza, foi um dos diretores reticentes em relação à reforma do ensino técnico. Tinha aplicado o método intuitivo de maneira bastante original, ao seu ver, na instituição que dirigia. Defendia, como Luderitz, a interação entre teoria e prática, mas tinha como centro de sua metodologia o ensino demonstrativo:

“melhor adestramento no trabalho manual, na certeza do traçado, na segurança do corte, na minúcia do detalhe, no vigor do acabamento, pouco influndo sobre a habilitação do verdadeiro artífice a multiplicação na produção que pertence às máquinas, cujo manejo está ao alcance do mais rude operário”<sup>163</sup>.

Seu objetivo ainda era o de formar artesãos qualificados, habilitados em seu ofício como um todo, independente das máquinas. Opunha-se ao aumento das atividades diárias dos menores aprendizes, que viria com a industrialização das oficinas, o que, no seu entender, prejudicaria a qualificação do artífice.

Luderitz possuía o anseio racionalista de uniformizar procedimentos, sistematizar programas de ensino, aumentar a produtividade das oficinas, unificar a metodologia do ensino, industrializar as oficinas. Nesta postura essencialmente autoritária, ele, componente de uma elite dirigente esclarecida que desejava iluminar a sociedade civil em sua minoridade para o caminho do racional, necessitava urgentemente excluir o contraditório, o antagônico, o fragmentário, neste caso específico, representado por Paulo Ildefonso d' Assumpção. Luderitz, que simbolicamente encarnava a modernidade industrial, precisava desacreditar a suposta tradição artesanal e aristocrática de Paulo Ildefonso, para poder implementar um novo modelo de ensino e de sociedade.

O modelo que Luderitz visualizava era a fábrica. Imbuído dessas tendências racionalistas, procurou a eficiência e a produtividade como instrumento de habituar os aprendizes à sociedade da máquina e do trabalho. Defendia a velocidade, o controle do tempo, a racionalização dos gestos. As suas inovações pedagógicas procuravam preparar a organização do trabalho.

Mas a oposição é pontual, pois na essência não há um rompimento com Paulo Ildefonso. Os dois defendem o método intuitivo como método por excelência, porém, a leitura de Luderitz é marcada acentuadamente pelo taylorismo, ou pelo menos pela tendência analítica, tão característica do engenheiro, levando-o a dialogar livremente com os métodos educacionais como o *sloyd*, o russo, a industrialização e a planificação da produção. Os dois se esforçam, através de estratégias múltiplas e, às vezes, divergentes, para incutir no menor hábitos de trabalho e a noção da dignidade do trabalho. Ambos colaboram para a constituição de um discurso hegemônico que garanta a estabilidade do mundo do trabalho. Mesmo o homem da *belle époque*, Paulo Ildefonso, tão marcado por uma visão artística e cultural de educação, acaba por procurar valorizar o trabalho, em um momento em que este era posto em questão pelo desenraizamento que o processo de industrialização e urbanização começara a provocar no Brasil e em Curitiba<sup>164</sup>. A sua defesa do artesão sem as máquinas procurava resgatar a beleza do trabalho, em busca de uma ornamentação, um traço estético que diferenciasse o seu trabalho do industrial. Porém, acaba por fornecer operários semiquualificados, mas treinados na disciplina do trabalho para um mercado em transição. Acaba por conformar-se, pois realizara

a desejada transformação de um elemento social potencialmente perigoso para um elemento produtivo dentro da ordem almejada. Sua busca marca semelhanças com o movimento do *Arts e Crafts*, na valorização artística do trabalho, e no estabelecimento da dignidade do trabalho para o operário. Metaforicamente podemos afirmar que Paulo Ildefonso reafirmava seu estilo *art nouveau*, contra o ascendente estilo *art deco* do Serviço de Remodelação.

Na verdade, ambos colaboram, conjuntamente, com higienistas, engenheiros, filantropos e outros homens cultos, no esforço de esquadriñar e disciplinar as classes perigosas que caminhavam pelos parques de diversões, pelos bondes, pelas ruas da cidade em transformação, precisando, no entender das elites, da educação utilitária-cultural que as prepararia para o mundo moderno.

## 7 UMA VISÃO DA DECADÊNCIA

O falecimento de Paulo Ildefonso d'Assumpção, em fevereiro de 1928, levou à escolha de João Cândido da Silva Muricy, até então diretor da Escola de Aprendizes Artífices de Santa Catarina, para substituí-lo na direção da escola paranaense. A escolha de Muricy deve ter sido, entre outros fatores, pela sua observância estrita às determinações do Serviço de Remodelação, enquanto diretor da escola catarinense. Outro motivo, certamente, foi o seu conhecimento da escola paranaense, pois alguns anos antes, em 1916, quando era Inspetor Agrícola do Estado do Paraná, substituiu interinamente Paulo Ildefonso. Foi nomeado para o cargo em 24 de maio de 1928 sendo que tomaria posse em 4 de maio de 1928.

Sua curta gestão promoveria uma dura avaliação do legado de Paulo Ildefonso. Logo em sua posse como diretor comentaria as precárias condições em que encontrava o prédio da Escola: “comunico as precárias condições do prédio já construído 18 anos atrás e que sofre pela umidade produzida pelas muitas e enormes árvores conservadas em um pequeno pátio interno”<sup>165</sup>.

Essa situação foi reafirmada em diversos outros documentos:

“o estado geral do prédio enfim não está nada lisonjeira [...] o edifício geral perdendo a solidez de sua base, que apodrece devido à intensidade da umidade local, arrou todo e desapareceu. É bem visível o desalinho do conjunto olhando-se externamente”<sup>166</sup>.

Esta péssima condição geral era enfatizada por detalhes como as janelas que “se desmantelavam ao tocar”; as inúmeras goteiras que impossibilitavam as aulas durante os dias de chuva; o sistema de esgoto que era totalmente ineficiente e as privadas que não tinham instalações para descargas higiênicas<sup>167</sup>. Para Muricy era

“tal o estado de decadência material desta escola que infelizmente se torna difícil a reorganização que a sua lamentável atual situação requer”<sup>168</sup>. Por isto solicitava medidas urgentes por parte do Serviço de Remodelação,

“premido pelo receio de um grande desastre, que circunstâncias fortuitas podem tornar iminente, pelo evidente estado de insegurança do pavilhão de madeira [...] solicita uma providência que venha impedir que mais hoje ou amanhã se dê um desastre, ceifando de um só golpe, por um desabamento a vida de aprendizes, professores e mestres, nas horas de trabalhos mais intensos”<sup>169</sup>.

Conseqüentemente, boa parte dos esforços de Muricy foi na tentativa de conseguir instalações apropriadas para a escola. No mesmo ano de 1928, o Governo Estadual ofereceu, em doação, o Palacete Macedo, onde estava instalada a Escola de Reforma Masculina, para a instalação da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná. Porém, a mesma não demonstrou, segundo Muricy, a necessária solidez e segurança para a adequada instalação das oficinas<sup>170</sup>.

Este motivo, ou a relutância do presidente do estado em alienar um edifício antes pertencente à tradicional família local, levou o governo estadual a autorizar o diretor da Escola de Artífices a escolher livremente um terreno apropriado, de até 9000 metros quadrados, para a construção de uma nova escola. A escolha de Muricy recairia sobre um terreno plano no centro da cidade de Curitiba, onde, posteriormente, realmente acabou por ser instalada a escola<sup>171</sup>.

Contudo, se o principal obstáculo apontado pelo diretor para o desenvolvimento da escola eram as péssimas condições físicas da instituição, decerto, não era o único.

Existiam também problemas burocráticos, como a desorganização da escrituração da escola e a falta de arrolamento e inventário do material existente, o que requeria, segundo Muricy, pelo menos um ano de trabalho intenso de um escriturário competente. Este trabalho acabou sendo realizado, em apenas nove meses, pelo escriturário da Escola de Santa Catarina, colocado à disposição da escola paranaense<sup>172</sup>.

Muricy criticaria também, confirmando nossas suposições acerca da postura do ex-diretor Paulo Ildefonso em relação ao projeto do Serviço de Remodelação, o total afastamento do programa de ensino e das normas para industrialização estabelecidas para as oficinas<sup>173</sup>.

A tentativa de reorganizar a instituição passava necessariamente pelo convencimento da população em geral e, especificamente, dos proletários, dos reais intuitos formativos da instituição.

[...] a escola resolveu organizar elementos de propaganda direta nos grandes centros operários, por meio de impressos em várias línguas, o que essencialmente já começou a produzir bons efeitos no ânimo das famílias proletárias...<sup>174</sup>

Muricy reafirmava novamente o caráter civilizatório do ensino técnico profissional, através do aprendizado moralizante da disciplina do trabalho. Em seu discurso está presente também a defesa do caráter nacionalizador deste ensino, além, do sentido de classe que continuava sendo dado ao ensino profissional.



**Figura 13** - O batalhão escolar reinstalado, na Escola de Aprendizes Artífices, por João Cândido Muricy.

Fonte: Acervo DEDHIS.

Outra estratégia que procurou atrair novos alunos e melhorar a frequência foi a tentativa de aperfeiçoamento do sistema de merenda. Em 1928, o sistema de merenda foi alterado pelo novo diretor João Cândido da Siva Muricy, com a intenção de impedir que cerca de 30% dos alunos não retornassem para a prática de oficina, “razão de ser de sua entrada na Escola de Aprendizes Artífices”. Com a adoção de uma “sopa quente substancial”, no dizer de Muricy, “de feijão com legumes, arroz com legumes, massa com batata e folhas de verduras, com um caldo de carne reforçado e acompanhado de um pão de 80 gramas”, Muricy, de maneira otimista, considerava que o problema de frequência fora bastante amenizado<sup>175</sup>.

Outra medida tomada por Muricy foi a criação de um batalhão escolar que seria treinado por um militar colocado à disposição da escola pela seção local do exército, reiterando uma antiga prática de Paulo Ildefonso em seus primeiros anos de direção.

Com o objetivo de melhorar a frequência, solicitaria ao Serviço de Remodelação a criação de um período especial de férias, entre julho e agosto, motivado pelo rigoroso inverno que, combinado com a umidade das instalações da escola e a impossibilidade dos menores adquirirem agasalhos, proporcionava acentuada queda na presença escolar<sup>176</sup>.

Procurando melhorar o conceito da escola perante o público, Muricy utilizou uma verba de 8 contos de réis, retirados da caixa de mutualidade, para a compra de material necessário para a confecção de 80 uniformes para os alunos. Isso possibilitaria, segundo o diretor da escola, “a elevação moral dos nossos aprendizes ao nível dos alunos de que são educandos e não correccionais. Uniformizar esses meninos para colocá-los ao lado dos demais, é, pois, considerado pelo Governo Federal um ato de civismo”<sup>177</sup>. Uniformizar os alunos é metáfora da uniformização de sua posição social. É a padronização, através do vestuário condizente e do aprendizado das normas da sociedade do trabalho, que permitiria ao público compreender que os trabalhos manuais, ou a formação para o trabalho, não eram atividades voltadas para a correção de menores delinquentes, mas sim de futuros operários cidadãos.

A posição de Muricy em relação ao ensino técnico era intermediária entre a de Paulo Ildefonso e Luderitz. Ela se aproximava bastante da pragmática visão da diretoria de Indústria e Comércio que, distante do compromisso de defesa de um alfabetismo técnico específico para a educação dos alunos, desejava e valorizava, acima de tudo, uma instituição que moralizasse as classes proletárias, por meio da propaganda dos valores da sociedade do trabalho e da intensificação da produção, que proporcionaria menores custos ao ministério.

Os resultados da curta gestão de Muricy foram limitados. Em relação à produção, não houve aumento significativo nos níveis alcançados na gestão anterior. Em relação à frequência e número de alunos, o incremento da frequência ocorrido em 1928 - certamente fruto da nova merenda escolar, foi seguido por índices decrescentes, que conduziram ao mais baixo índice nas duas décadas de existência da instituição em 1930. Assim, um dos principais objetivos do Serviço de Remodelação acabou por não ocorrer. A queda do número de alunos em 1930 em comparação a 1920, fora de 28,5% e, em relação ao índice de frequência escolar, a queda foi ainda maior, de 71%. Estes números comprovam a delicada situação da instituição naquele momento.

## 8 RUBENS KLIER D'ASSUMPÇÃO E A REVOLUÇÃO

João Cândido da Silva Muricy faleceu em maio de 1930, sendo substituído em junho do mesmo ano pelo filho de Paulo Ildefonso d'Assumpção, Rubens Klier d'Assumpção.

Poucos dias antes da posse de Rubens Klier, o inspetor auxiliar do Serviço de Remodelação, engenheiro Rodolfo Fuchs, realizou uma visita à Escola de Aprendizizes Artífices do Paraná. Além da constatação das precárias condições físicas da instituição, o relatório do inspetor preconizava “reformas completas das praxes adotadas, não só no tocante aos horários e métodos de ensino, como também quanto a uma acertada distribuição do corpo docente”<sup>178</sup>. Fuchs criticou a persistência do uso do sistema de rotatividade dos professores por disciplina no ensino primário, o afastamento do programa de ensino, principalmente a ausência das disciplinas de desenho industrial e tecnologia e a displicência de alguns professores. Constatou que, apesar do correto diagnóstico dos problemas da instituição por João Cândido da Silva Muricy, efetivamente eles ainda continuavam sem resolução.

Pressionado pelo relatório de Fuchs, Rubens Klier, enfim, modificou o sistema de ensino no curso primário, estabelecendo professores únicos para cada uma das 4 séries, e professores especiais apenas para desenho e trabalhos manuais na primeira e segunda séries e desenho e tecnologia, na terceira e quarta séries<sup>179</sup>.



**Figura 14** - Rubens Klier d'Assumpção, terceiro diretor da Escola de Aprendizizes Artífices do Paraná.  
Fonte: Acervo DEDHIS.

Apesar do governo estadual ter oficializado a doação do terreno para a construção da nova escola logo após a morte de João Cândido da Silva Muricy, Rubens Klier, percebendo as dificuldades burocráticas e orçamentárias para o início das obras - que ficaram claras com a abertura de concorrência pública em 1930 e a inexistência de verbas para levá-las adiante, resolveu empreender uma reforma na escola. Assim, com o auxílio dos mestres da seção de trabalhos em madeira e metal, empreendeu a troca de vigas apodrecidas, mudança de paredes, pinturas, consertos no telhado, etc., que proporcionaram condições mínimas de trabalho e aprendizado nas oficinas<sup>180</sup>. Decisão que se mostrou acertada, pois a transferência completa para um novo prédio só ocorreria em 1936.

Rubens Klier teve também grande senso de oportunidade política, logo nos primeiros meses de sua gestão. Quando dos episódios revolucionários ocorridos no final de 1930, ele, que acabara de ser indicado pelo antigo regime para um cargo de confiança, imediatamente dirigiu-se ao Palácio do Governo oferecendo, ao novo governo provisório, os seus préstimos e os da Escola de Artífices para o esforço de mobilização das tropas. Em sua própria narrativa:

Como tive ocasião de relatar [...] ao sr. Encarregado da Remodelação do Ensino Profissional Técnico, os acontecimentos revolucionários ocorreram, no Paraná, de 5 a 24 de Outubro. Em todo esse período a escola funcionou regularmente. No dia 6 de Outubro, comparecendo ao Palácio do Governo, ofereci ao Presidente Provisório, os serviços das oficinas da escola. Sendo a ideia aceita com simpatia de trabalhar infatigavelmente em benefício dos soldados da revolução. Transformei os salões de honra e da secretaria em oficinas de costura, nelas colocando os alunos mais adiantados sob a direção do mestre João Leandro Rodrigues da Costa e contra-mestre André Huber, todos coadjuvados por uma turma de 16 senhoras e senhoritas da melhor sociedade da capital. A seção entrou, portanto, a produzir chapéus de campanha e barracas, cujas necessidades eram prementes para a “Coluna João Alberto” e “Batalhão Paraná”. A seção de trabalhos em metal produziu centenas de canecos para o equipamento dos soldados e a de madeira, talas para barracas de campanha<sup>181</sup>.

Com esta atitude, Rubens Klier garantiu as condições políticas que permitiriam que ele fosse o mentor da transição para os padrões desejados pelo Serviço de Remodelação, o que se constituiu em uma nova etapa da instituição. Ele permaneceria como diretor da escola até 1938, quando a mesma já era denominada como Liceu Industrial do Paraná<sup>182</sup>. Porém, os caminhos percorridos pelo Governo Revolucionário para a implementação de uma nova concepção de ensino técnico são aspectos de uma outra história.

## NOTAS DO AUTOR

1. Professor do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e do Departamento de Estudos Sociais da UTFPR. Mestre em História, UFPR. Doutor em Comunicação e Semiótica, PUC-SP.

2. Este texto se baseia em ideias expostas no livro, de minha autoria, *Concepções de Ensino Técnico na República Velha, 1909-1930*, Curitiba: CEFET-PR, 2000.

3. Carmem Sylvia Vidigal Moraes, “Ensino Médio e Qualificação Profissional: Uma Perspectiva Histórica”, em Lúcia Bruno, *Educação e Trabalho no Capitalismo Contemporâneo*, São Paulo, Atlas, 1996, p. 132.

4. Iraci Galvão Salles, *Trabalho, Progresso e a Sociedade Civilizada*, São Paulo: Brasília, Hucitec/INL, 1986, p. 42.

5. Iraci Galvão Salles, op. cit., p. 42.

6. Iraci Galvão Salles, op. cit., p. 69.

7. Erivan Cassiano Karvat, *A Sociedade do Trabalho*, Curitiba: Aos Quatro ventos, 1998, p. 3.

8. Michel Foucault, *Vigiar e Punir: História das Violências nas Prisões*, Petrópolis: Vozes, 1994, p. 193-194.

9. Maria Inêz Turazzi, *A Euforia do Progresso e a Imposição da Ordem*, Rio de Janeiro: São Paulo, COPPE/Marco Zero, 1989, p.58-59.

10. Margareth Rago, *Do Cabaré ao Lar: A Utopia da Cidade Disciplinar*, São Paulo: Paz e Terra, 1987, p. 32.

11. Ibidem.

12. David Nye, *Electrifying America*, Cambridge: MIT Press, 1996, p. 73.

13. Daniel R. Headrick. *The Tentacles of Progress: Technology Transfer In The Age of Imperialism, 1850-1940*, New York: Oxford University Pres, 1988.

14. Beatriz Sarlo. “Modernidad y Mezcla Cultural: El Caso de Buenos Aires”, em: Ana Maria de Novaes Belluzzo (org.) *Modernidade: Vanguardas Artísticas na América Latina*, São Paulo: UNESP, 1990, p. 21-43.

15. Erivan Cassiano Karvat, afirma que a “institucionalização de uma sociedade disciplinar e, portanto, de uma sociedade do trabalho pressupõe o controle dos comportamentos e implica na vigilância dos indivíduos. A sociedade disciplinar estabelecida a partir das articulações entre a produção de saberes específicos e diferentes modos de exercício de poder, remete à constituição de instituições disciplinares. Essas instituições, que se articulam com a produção de saberes e ao exercício de poderes, e que Foucault denomina ‘instituição de sequestro’, tem por finalidade fixar indivíduos; ligá-los a um aparelho de correção; introjetar-lhes normas”. Ver: Erivan Cassiano Karvat, *A Sociedade do Trabalho*, p. 35.

16. Margareth Rago, *op. cit.*, p. 121.

17. Margareth Rago, *op. cit.*, p. 122.

18. Para uma discussão do conceito de infância e sua negação no contexto do trabalho industrial, ver: Maria de Lourdes B. de Oliveira, *Infância e Historicidade*. Tese de Doutorado, São Paulo: PUC-SP, 1989 (mimeo).

19. Margareth Rago, *op. cit.*, p. 119.

20. Iraci Galvão Salles, *op. cit.*, p.126-127.

21. Para Manoel de Jesus A. Soares, as principais fontes de inspiração de Nilo Peçanha para a criação das Escolas de Aprendizes Artífices foram três. As escolas profissionais criadas pelo próprio Nilo Peçanha nas cidades de Campos, Petrópolis, Niterói e Paraíba do Sul, em 1906, quando governador do Estado do Rio de Janeiro. A exemplo das Escolas de Aprendizes Artífices, eram baseadas no ensino de ofícios e tinham a obrigatoriedade da existência de um curso noturno de primeiras letras. Como no decreto de criação das Escolas de Aprendizes Artífices, o programa de ensino era definido pela própria escola e o número de anos para a conclusão do curso não era definido. Outra influência teria sido a proposta apresentada ao Governo Federal, pelo Congresso de Instrução ocorrido no Rio de Janeiro em 1906, de criação de uma

escola profissional em cada município brasileiro. A terceira influência teria sido o já citado Asilo de Meninos Desvalidos, inaugurado no Rio de Janeiro em 1875. Manoel de Jesus A. Soares, “As Escolas de Aprendizizes Artífices e suas Fontes Inspiradoras”, em Fórum Educacional, Rio de Janeiro: FGV, v. 5, n. 4, p. 69-77, 1981.

22. Decreto 7.566, de 23 de setembro de 1909, In: Celso Suckow da Fonseca, *História do Ensino Industrial no Brasil*, Rio de Janeiro: MEC, 1961, v. 1, p. 163.

23. Relatório do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, 1909-1910, p. 135.

24. Decreto n. 7.566, de 23 de Setembro de 1909, em: Celso Suckow da Fonseca, op. cit., p. 164.

25. Os cursos primários e de desenho, definidos como noturnos no Decreto 7.566, passariam ao período diurno a partir do Regulamento Pedro de Toledo de 1911. Manoel de Jesus A. Soares, “As Escolas de Aprendizizes Artífices – Estrutura e Evolução”, em: Fórum Educacional, Rio de Janeiro: FGV, v. 6, n. 2, p.59-92, 1982. p. 73.

26. *Apud*: Manoel de Jesus A. Soares, “*As Escolas de Aprendizizes Artífices - Estrutura e Evolução*”, p. 73.

27. *Ibidem*.

28. O conceito de alfabetismo técnico, aqui utilizado, é derivado de Edward Stevens, em seu livro *The Grammar of the Machine, Technical Literacy and Early Industrial Expansion in United States*, New Haven/London: Yale University, 1995. Ele percebe que, na primeira metade do século XIX nos Estados Unidos, ocorreu um esforço de articulação de um alfabetismo técnico que fosse capaz de traduzir, no ambiente escolarizado, a gramática da máquina. O surgimento deste novo padrão de alfabetização técnica deveu-se a um contexto de transição, “das habilidades manuais para as habilidades construídas na máquina, do artesanato para a produção de massa”. Para expressar este novo estágio tecnológico, organizacional e cultural, surgiu uma nova forma de alfabetismo que incluía uma multiplicidade de sistemas notacionais. Se-

gundo Stevens, o alfabetismo técnico “requeria o domínio de quatro sistemas notacionais e seus vocabulários correlatos e gramáticas: expressão alfabética, notação científica, notação matemática e representação espaço-gráfica. O domínio destas linguagens levavam a um crescimento cognitivo e a aculturação em comunidades que determinavam o pertencimento por tal domínio. Isso não deveria ser surpreendente por que em muitos respeitos novas tecnologias e a organização resultante do trabalho eram tanto eventos culturais quanto realizações materiais. Este alfabetismo marcou o esforço de unir os mundos da fábrica e das oficinas ao conhecimento formal.

29. As informações acerca do decreto de criação das Escolas de Aprendizes Artífices, 7.566 de 1909, presentes neste e nos próximos parágrafos foram retirados de Celso Suckow da Fonseca, *op. cit.*, p. 163-166.

30. Celso Suckow da Fonseca, *op. cit.* p. 169.

31. Sobre a importância do mate na economia paranaense, ver: David Carneiro, *Formas Estruturais da economia do Paraná*, Curitiba: UFPR, 1962 e Temístocles Linhares, *História Econômica do Mate*, Rio de Janeiro: José Olympio, 1969.

32. Pedro Calil Padis, *Formação de uma Economia Periférica: O Caso do Paraná*, São Paulo: Hucitec, 1981, p. 58. No ano de 1910, ano de criação da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, o mate representava 82% das exportações paranaenses.

33. Aida Mansani Lavalle, *A Madeira na Economia Paranaense*, Curitiba: Grafipar, 1981.

34. Dados retirados de Romário Martins (org.), *O Estado do Paraná na Exposição do Centenário, 1822-1922*, Curitiba: Empresa Gráfica Paranaense, 1922 e de Magnus R. M. Pereira, *Semeando Iras Rumo ao Progresso*, Curitiba: UFPR, 1996, p. 133.

35. Maria Inês Mancini de Boni, *O Espetáculo Visto do Alto: Vigilância e Punição em Curitiba*, Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1998.

36. Maria Inês Mancini de Boni, *op. cit.*, p. 11.

37. Maria Ignês Mancini de Boni, *op. cit.*, p. 28.
38. David Nye, *Electrifying America*, p. 130. Sobre os parques de diversão em Curitiba, no início do século, ver Angêla Brandão, *A Fábrica de Ilusão, O espetáculo das máquinas num parque de diversões e a modernização de Curitiba*, 1905-1913, Curitiba: Fundação Cultural de Curitiba, 1994.
39. Informações retiradas de Maria Ignês Mancini de Boni, *op. cit.*, p. 11 a 46.
40. Lilian Anna Wachowicz, *Relação Professor-Estado no Paraná Tradicional*, São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984, p. 81.
41. Lilian A. Wachowicz, *op. cit.*, pp. 177-179.
42. Maria Ignês Mancini de Boni, *op. cit.*, p. 130.
43. Ibidem.
44. Maria Regina Luz, *A Modernização da Sociedade no Discurso do Empresariado Paranaense (1890-1925)*, Curitiba: UFPR, 1992 (dissertação de mestrado), p. 103.
45. A Instituição Disciplinar de sequestro nos moldes desejados pelas elites paranaenses só seria concretizada em 1920, com a criação do Patronato Agrícola, que mesmo assim teria uma estrutura bastante precária para os fins almejados. Sobre esta instituição no Paraná, ver: Maria José Lourega, *A Criança sob o Olhar Vigilante do Adulto (Curitiba, 1890-1920)*, São Paulo: PUC-SP, 1991, p. 189-216. Adriana Resende Vianna analisa os significados dos patronatos agrícolas criados pelo Governo Federal em 1918, em Adriana Resende Vianna, *O Mal Que Se Adivinha: Polícia e Menoridade no Rio de Janeiro, 1910-1920*, Rio de Janeiro: Arquivo nacional, 1999, p. 76-81.
46. Dicionário Histórico e Biográfico do Paraná, Curitiba, Livraria Editora do Chain: Banestado, Curitiba, 1991.
47. Fonte: Documentação Referente à Paulo Ildefonso d' Assumpção, Arquivo Público do Paraná.

48. Ibidem.

49. Paulo Ildefonso d'Assumpção, *História da Força Policial do Paraná, Curitiba*: Typ. D' A República, 1909. Seu pai, o Tenente-Coronel Manoel Eufrásio de Assumpção, fora o comandante da Força Policial do Paraná entre 1854-1881.

50. Paulo Ildefonso d'Assumpção, *As Madeiras do Paraná: sua classificação e utilização*, Curitiba: Emp. Gráfica Paranaense, 1922.

51. Paulo Ildefonso desempenharia também atividades como as de inventor, com o desenvolvimento de máquinas de beneficiamento de mate e invenções como o “auto-ondina”, veículo dedicado à navegação fluvial, primeiro noticiado em 1918 e que, em 1921, ainda estaria em construção. Ver: A República, 28/10/1918 e A República, 14/3/1921.

52. A República, 28/02/1929, n. 29. Para uma melhor compreensão do conceito de civilização utilizado por Romário Martins, ver: Décio Roberto Szvarça, *O Forjador: Ruínas de um Mito, Romário Martins (1893-1944)*.

53. Paulo Ildefonso foi nomeado, para o cargo de diretor da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, em 16/11/1909.

54. Diário da Tarde, 17/01/1910 e A República, 18/01/1910.

55. Relatório da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, p. 3.

56. Celso Suckow da Fonseca, *op. cit.*, p. 164.

57. Maria Inês Mancini de Boni, *O Espetáculo Visto do Alto*, p. 28.

58. Isto será evidenciada pela reforma das oficinas da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, empreendida pelo Serviço de Remodelação em 1921.

59. A máquina era a Universal Victória, da fábrica Hurn Schenk que pesava 365kg, suprimindo o uso de serra horizontal serra de fita, moldureira e furadeira, maio de 1911, 800\$000, movida por força motriz. Material das Oficinas, Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, 1919.

60. Material das Oficinas, Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, 1919.
61. Relatório da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, 1910, p. 25.
62. Relatório da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, 1910, p. 39.
63. O período da tabela de frequência foi escolhido para facilitar a comparação com os dados existentes de alunos formados que são sistemáticos até 1922.
64. Relatório da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, 1916, p. 3.
65. Celso Suckow da Fonseca, *op. cit.*, p. 164.
66. Ofício s/n, 1/04/1910.
67. A República, 5/05/1913, p. 1.
68. Relatório da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, 1914, p. 12.
69. Relatório da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, 1914, s/p.
70. Relatório da Escola de Aprendizes Artífices, 1915.
71. Lilian Wachowicz demonstra em seu estudo a existência de muitas escolas “estrangeiras”, especialmente nas colônias de imigrantes. A maioria destas escolas, de cunho comunitário, recebiam alguma subvenção do governo, porém mantinha o desejo de manutenção da própria nacionalidade. O governo demonstraria sua preocupação com a “nacionalização das populações” através de lei, obrigando o aprendizado da língua portuguesa e de história do Brasil. O desejo de homogeneização de Paulo Ildefonso tem o seu paralelo na seguinte reflexão do secretário do Interior em 1906, “No Paraná o problema da instrução pública é acrescentada à necessidade de uniformizar, pelos métodos de ensino pela comunidade de conhecimentos e pelo uso da mesma língua, os elementos heterôgeneos da nossa população, oriunda de várias raças”. O governo Federal, em 1917, mandaria fechar as escolas onde não se falasse português. Em: Lilian Wachowicz, *Relação Professor-Estado no Paraná Tradicional*, p. 208-216.

72. Adriana Resende Vianna, *O mal que se adivinha*, p. 181-189.
73. O quadro de dificuldades, que será descrito a seguir, apresenta semelhanças com aquele descrito por Lilian Wachowicz acerca das condições dos alunos de escolas públicas do Paraná, geralmente crianças pobres. Ver: Lilian Wachowicz, *op. cit.*, p. 150-155.
74. Relatório da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, 1910, p.12.
75. Relatório da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, 1910, p.13.
76. Ofício n. 254, Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, 26/01/1911.
77. Relatório da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, 1917, s/p.
78. Esmeralda Blanco Bolsonaro de Moura, “Crianças Operárias na Recém-Industrializada São Paulo”, em Mary del Priore, *História das Crianças no Brasil*, São Paulo: Contexto, 1998, p. 272-273.
79. Relatório da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, 1917, s/p.
80. Sobre a exploração do trabalho do menor, ver: Esmeralda Blanco Bolsonaro de Moura, *Trabalho Feminino e Condição Social do Menor em São Paulo (1890-1920)*, São Paulo: Estudos CEDHAL, n. 3, 1988. No setor têxtil da indústria paulista, a autora aponta a participação de 25% de menores. O censo de 1920 apontaria a participação total dos menores no setor secundário paulista, em 7%. Ver também: Margareth Rago, *Do Cabaré ao Lar, a Utopia da Cidade Disciplinar*, 1890-1930, p. 133.
81. Ofício n. 1 169, Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, 10/04/1915.
82. Relatório da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, 1917, s/p.
83. Relatório da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, 1910, p. 49.
84. Rosa Fátima de Souza, *Templos de Civilização: A Implantação da Escola Primária Graduada no Estado de São Paulo, (1890-1910)*, São Paulo: UNESP, 1998, p. 220

85. Ibidem.
86. Rosa Fátima de Souza, *op. cit.*, p. 221.
87. Paulo Ildefonso inclusive afirmaria “o sistema de rotação, por mim pela primeira vez, introduzido e aplicado no ensino primário no Brasil”. Relatório da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, 1916, p. 80.
88. Esboços de Programas de Ensino, Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, 1924.
89. Esboços de Programas de Ensino, Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, 1924, *s/p*.
90. A República, 7/3/1917.
91. Jornal do Comércio, 20/07/1918.
92. Jornal do Comércio, 26/07/1917.
93. Patrick Rafferty. *Apprenticeship Legacy: The Social and Educational Goals of Technical Education in Ontario, 1860-1911*, McMaster University: Ontario, 1995, p. 238.
94. Jornal do Comércio, 26/07/1917.
95. Relatório da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, 1917, *s/p*.
96. Relatório da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, 1913, p. 99.
97. Relatório da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, 1913, p. 100.
98. Comércio do Paraná, 21/01/1917.
99. A República, 7/03/1917.
100. Patrick Rafferty, *op. cit.*, p.165-166.

101. Charles Bennet, *History of Manual and Industrial Education, 1870-1911*, Peoria(Illi.): Manual Art Press, 1937, p. 67-68.
102. Charles Bennet, *op. cit.*, p. 84-85.
103. Relatório da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, 1916, p. 56.
104. Relatório da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, 1915, p. 53.
105. Esmeralda Blanco Bolsonaro de Moura, “Crianças Operárias na Recém-Industrializada São Paulo”, em Mary del Priore (org), *História das Crianças no Brasil*, p. 266.
106. Em 1916, Paulo Ildefonso foi designado pelo Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio para realizar um trabalho de inspeção e implantação de uma metodologia de ensino mais eficiente nas Escolas de Aprendizes Artífices do norte do país. Relatório da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, 1916.
107. Histórico. Manuscrito de Paulo Ildefonso d’ Assumpção, 1922. s/p.
108. A República, 8/03/1917.
109. Edward Stevens, *op. cit.*, p. 86.
110. Adriana Resende Vianna, *O mal que se adivinha*, p. 71-72.
111. Nina E. Lerman, *From “Useful Knowledge” to “Habits of Industry: Gender, race and Class in Nineteenth Century Technical Education*. Thesis(Ph. D) Ohio state University, 1988.
112. Rosa Fátima de Souza, *op. cit.*, p. 222.
113. Michel Foucault, *Vigiar e Punir: História da Violência nas Prisões*, p. 192.
114. Michel Foucault, *op. cit.*, p. 194.
115. Michel Foucault, *op. cit.*, p. 192.

116. Ver: Edward Stevens, *op. cit.*, p. 17.

117. Nicolau Sevcenko, “A Capital Irradiante: Técnica, Ritmos e Ritos do Rio”, em *História da Vida Privada no Brasil, República; da Belle Époque à Era do Rádio*, São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p. 571. Sobre a década de 20 ver também Helena de Carvalho de Lorenzo e Wilma Perez da Costa (orgs.). *A década de 1920 e as Origens do Brasil Moderno*, São Paulo: Unesp, 1997.

118. Sobre a influência da Eugenia na Primeira República, especialmente a educação a partir dos anos 20 ver: Vera Regina Beltrão Marques, *A Medicalização da Raça: Médicos, Educadores e Discurso Eugênico*, Campinas: Unicamp, 1994.

119. Carlos Monarcha, *A Reinvenção da Cidade e da Multidão*, São Paulo: Cortez, 1990.

120. *Ibidem*.

121. Ver: Maria Luisa Santos Ribeiro, *História da Educação Brasileira: A Organização Escolar*, Campinas: Autores Associados, 1998, p. 100, ver também Carlos Monarcha, *op. Cit.*, pp.121-122. Sobre o caso paranaense, ver Maria Elizabeth Blank, *A Pedagogia da Escola Nova na Formação do Professor Primário Paranaense: Início, consolidação e expansão do movimento*.

122. Marta Maria Chagas de Carvalho, “Educação e Política nos anos 20: A desilusão com a república e o entusiasmo pela educação” em: *A Década de 1920 e as Origens do Brasil Moderno*, p. 127.

123. Carlos Monarcha, *op. cit.*, p. 22.

124. Relatório do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, 1920.

125. Relatório do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, 1920, p. 457.

126. *Ibidem*.

127. Maria M. Chagas de Carvalho, *A Escola e a República*, São Paulo: Brasiliense, 1989, pp. 61-62.

128. Se o ano de 1921 foi marcado pela compra de máquinas necessárias para a melhoria das condições das oficinas, o de 1922 foi dedicado praticamente apenas para a produção de artefatos para serem expostos na Exposição do Centenário. Ao contrário da Exposição de Turim que trouxera uma premiação significativa para a instituição, a Exposição da Independência de 1922 foi um fracasso, ampliado pela devolução apenas parcial dos artefatos por parte do Min. da Agricultura.

129. A oficina de marcenaria foi escolhida para fins comparativos, pois além de ter recebido uma considerável melhoria em seu equipamento, ela pode ser comparada com uma seção do Instituto Técnico-Profissional que, para os padrões pretendidos por Luderitz, ainda estava organizada de forma incompleta tanto em equipamentos quanto em instalações, o que pode nos dar uma visão mais matizada das diferenças de estruturação das duas instituições. Comparação que seria dificultada se a seção escolhida fosse a de trabalhos em metais, especialmente a de oficina mecânica do ITP, que tinha um padrão internacional de ensino.

130. Ofício n. 1.025, Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, 21/07/1921.

131. Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, Informe Manuscrito de Paschoal Rispoli, 18/05/1923.

132. Ofício, Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, 1/02/1927.

133. Ofício n. 944, Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, 27/7/1921.

134. Ofício n. 1315, Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, 19/05/1923.

135. Ofício n. 1724, Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, 10/02/1925.

136. Ofício n. 130, Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico, 11/04/1929. Em 1930, ao diretor da Escola Wenceslau Brás, propagandearia as benesses de sua instituição, "...escola destinada a formar mestres não só para as indústrias como para os estabelecimentos de ensino federais, estaduais, ou municipais. Moram gratuitamente em dependências da escola, recebem 200\$000 para alimentação e vestuário, recebem a educação teórica e prática no ofício que a orientação profissional aconselha em cada um. Fornece

ainda almoço e instrução militar. Mantém no internato uma certa liberdade de ação, desde que limitada pela responsabilidade de cada um. Subvenção destinada aos alunos mais distintos dos cursos elementares do Ministério”. (Ofício, n. 6, Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Brás, 9/01/1930.)

137. Esboços de Programas de Ensino, 1924, s/p.

138. Circular n. 406, Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico, 1/04/1925.

139. Circular n. 408, Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico, 26/03/1926.

140. Ofício n. 954, Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, 27/07/1921.

141. Ofício 1014, Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico, 17/09/1924.

142. O envio de modelos pelo Serviço de Remodelação, provavelmente levava em consideração a dificuldade de alguns mestres em conseguir ler projetos baseados em projeções ortogonais. O modelo deveria ser a ponte facilitadora para a produção do artefato representado, ver: Eugene Ferguson, *Engineering and the Mind's Eyes*.

143. Ofício 1014, Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico, 17/09/1924.

144. Circular n. 333, Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico, 18/03/1925.

145. Circular n. 333, Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico, 18/03/1925.

146. Circular n. 333, Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico, 18/03/1925.

147. Ofício n. 1239, Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico, 27/08/1925.

148. Isso pode ser deduzido do valor dos materiais e da listagem das máquinas, realizada pelo inventário de 1929. Nele as únicas máquinas novas compradas após 1922 foram uma máquina para trabalhos em vime, no valor de 800\$000 e uma serra de automática com armação e mesa de ferro, 180\$000, ambas para a seção de trabalhos em madeira. Porém, ainda mais grave para as pretensões de industrialização das oficinas, era a situação dos equipamentos e ferramentas, com diversos itens sendo listados como inutilizados ou estragados. Dessa forma, após 8 anos da reorganização das oficinas pelo Serviço de Remodelação, e da falta de investimentos desde então, os valores totais do material das oficinas ficaram estagnados ou diminuíram.

149. Os efeitos da política do Serviço de Remodelação foram refletidos nos próprios artefatos produzidos nas oficinas. Assim, a compra de maquinários conjugada à política de industrialização, provocou um incremento no número de encomendas, a possibilidade de confecção de objetos como armários e escrivaninhas, como no caso da oficina de marcenaria e a realização de produção em série de alguns artefatos, como exemplificados nos 119 metros de canos para calha, 194 metros de canos para esgotos, 49 metros de canos para calha produzidos pela oficina de serralheria em 1926 (para uma visão mais completa da produção realizada em 1926, ver anexo IV). O aumento de produção deu-se exatamente naquelas oficinas que receberam os novos maquinários, provocando uma inversão em relação aos níveis de produtividade de 1911. Relatórios da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, 1911 e 1926.

150. Hugh G. Aitken, *Taylorism at Watertown Arsenal*, 1908-1915, Princeton: Princeton University Press.

151. Hugh G. Aitken, op. cit., p. 225.

152. Ofício n. 1450, Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico, 5/10/1925

153. Ofício n. 1786, Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, 30/05/1925.

154. Ofício n. 2026, Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, 7/06/1926.

155. Relatório da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, 1925, s/p.

156. Sobre a situação do menor operário no mundo da fábrica, ver Esmeralda

Blanco Bolsonaro de Moura, “Crianças Operárias na Recém-Industrializada São Paulo”, em: Mary Del Priore, *História das Crianças do Brasil*, p. 259-288. Ver também, Margareth Rago, *Do Cabaré ao Lar: A Utopia da Cidade Disciplinar (1890-1930)*.

157. Código de Menores, Decreto n. 17.943a, São Paulo: Livraria Zenith, 1928.

158. Relatório da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, 1926, s/p.

159. *Ibidem*.

160. *Ibidem*.

161. *Ibidem*.

162. Ofício, n. 1.054, Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico, 18/07/1927.

163. Relatório da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, 1910, s/p.

164. Sobre a ideia de desenraizamento, ver: Simone Weil, *A Condição Operária e Outros Estudos*, São Paulo: Paz e Terra, 1979, p. 345-372.

165. Ofício n. 2583, Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, 4/05/1928.

166. Ofício n. 2590, Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, 21/05/1928.

167. *Ibidem*.

168. Ofício n. 2721, Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, 7/11/1927.

169. Ofício n. 2721, Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, 7/11/1927.

170. Ofício n. 4732, Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico, 18/08/1928.

171. Ofício n. 3002, Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, 26/11/1929.

172. Ofício n. 2788, Escola de Aprendizizes artífices do Paraná ,7/01/1929 e Ofício n. 2971, Escola de Aprendizizes Artífices do Paraná,14/10/1929.

173. Ofício n. 2641, Escola de Aprendizizes Artífices do Paraná, 24/07/1928.

174. Ofício n. 2970, Escola de Aprendizizes Artífices do Paraná, 14/10/1929.

175. Ofício n. 698, Escola de Aprendizizes Artífices do Paraná, 23/10/1928, e Carta de Concorrência, Escola de Aprendizizes Artífices do Paraná, 30/06/1928.

176. Ofício n. 2873, Escola de Aprendizizes Artífices do Paraná, 1/10/1929.

177. Ofício n. 2950, Escola de Aprendizizes Artífices do Paraná, 6/09/1929.

178. Ofício n. 212, Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico, 5/08/1930.

179. Em 1930, portanto uma década após a criação do Serviço de Remodelação e 4 anos após a aprovação da Consolidação de 1926, a Escola de Aprendizizes Artífices do Paraná ainda não criara o primeiro e segundo anos complementares, permanecendo como exclusivamente primária.

180. Relatório da Escola de Aprendizizes Artífices do Paraná, 1930, s/p.

181. Relatório da Escola de Aprendizizes Artífices do Paraná, 1930, s/p.

182. A Escola de Aprendizizes Artífices do Paraná passaria em 1937 a ser denominada Liceu Industrial do Paraná pela Lei 378, de 13/01/1937. Em março de 1938, a Divisão de Ensino Industrial decidiu que nenhum ato oficial modificara a denominação das Escolas de Aprendizizes Artífices. Esta duplicidade de denominações perduraria até 1941, quando oficialmente a escola passou a denominar-se Liceu Industrial do Paraná. Lauro Gursky Jr., Relatório de Pesquisa/NUDHI/CEFET-PR, Curitiba, 1998 (mimeo).